



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ GEREÇ KULLANMAYA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Serap SEVİM

İSTANBUL, 2010



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ GEREÇ KULLANMAYA
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Serap SEVİM

Danışman: Prof. Dr. Sefer ADA

İSTANBUL, 2010



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

29/04/2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Serap SEVİM 29 / 04 / 2010 tarihinde yapılan

"İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerde Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

Başarılı bulunmuştur.

Başarısız bulunmuştur.

Düzeltmeler için adaya _____ ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Sefer ADA

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yard. Doç. Dr. Ahmed Sirin

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Aubay AYDIN

İmzası :

ÖNSÖZ

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin emeği geçmiştir özellikle de Yüksek Lisans Programım süresince hiçbir zaman ilgisini esirgemeyen, fikirlerinden her zaman yararlandığım tez danışmanım Prof. Dr. Sefer ADA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeğin uygulanmasında, çalışmaya katılan öğretmen arkadaşlara, gösterdikleri anlayışla idareci ve yöneticilere katkıları için teşekkür ederim.

Serap SEVİM

Nisan 2010, İstanbul

ÖZET

Sürekli ve hızla katlanarak gelişen teknoloji, yaşamın tüm alanları gibi eğitim dünyasını da değiştirmektedir. Öğretmenlerin derslerde öğretimi daha etkili hale getirmek için kullandıkları teknolojiler de bu değişimden etkilenmektedir. Bugün okullarda yazı tahtası gibi geleneksel olanların yanında, bilgisayar, elektronik yazı tahtası, projeksiyon cihazı gibi pek çok yeni araç-gerecin de sınıflarda kullanıldığı görülmektedir. Araç-gereçlerin seçiminde ve kullanılmasında ise öğretmenlerin tutumlarının büyük bir önemi vardır.

Bu araştırma ile resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın Bursa İli Yıldırım İlçesindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından rastgele yöntemle seçilen 110 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda; kadınların, bekâr olanların, özel okulda çalışanların, 1. kademedeki görev yapanların, yaşça küçük olanların, mesleki kıdemleri az olanların, Eğitim Fakültesi mezunlarının, Yüksek Lisans/Doktora yapanların, sınıf öğretmenliğinden mezun olanların, görev yaptığı sınıfta öğrenci sayısı az olanların ve Eğitim Teknolojileri dersi/kursu alan ve ilgili seminerlere katılan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlköğretim, Araç-Gereç.

ABSTRACT

Continuously and rapidly developing technology is changing the world of education as it all the other areas in life. And educational tools used by the teachers to make the courses more efficient are also affected by this change. Today, many new educational tools are being used in classrooms as computers, electronic whiteboards, projection devices etc alongside with the more traditional ones, such as blackboards. Thus teachers' attitudes play a very important role in selecting and utilizing the equipment (educational tools) to be used in education.

By this research it was aimed to find out public and private elementary school teachers' attitudes towards the use of course materials. The sample of the research had been selected randomly from the teachers who work in the public and private elementary schools in the district of Yıldırım, in Bursa City. The research was conducted with 110 teachers from the above schools.

As a result, female, unmarried ones, those who work in private schools, who served in first level of the elementary schools, young ones, less in seniority, graduated from the Faculty of Education, teachers with a MA / PhD degrees, teachers graduated from classroom teaching, teaching in less crowded classes and who had had Educational Technology course or participated in related seminars were found to have more positive attitudes toward the use of educational materials.

Key Words: Education, Elementary School, Educational Tools.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	- 1 -
GİRİŞ	- 1 -
1.1. PROBLEM DURUMU.....	- 1 -
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	- 7 -
1.3. ALT PROBLEMLER	- 8 -
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	- 8 -
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	- 9 -
1.6. SAYILTIAR	- 9 -
1.7. SINIRLILIKLAR.....	- 10 -
1.8. TANIMLAR.....	- 10 -
İKİNCİ BÖLÜM	- 12 -
İLGİLİ LİTERATÜR.....	- 12 -
2.1. YÖNETİM KAVRAMI	- 12 -
2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ VE SINIF YÖNETİMİ	- 14 -
2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI	- 18 -
2.3.1. Geleneksel Yaklaşım.....	- 18 -

2.3.2.	Çağdaş Yaklaşım.....	- 19 -
2.4.	SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ	- 21 -
2.4.1.	Tepkisel Model.....	- 21 -
2.4.2.	Önlemsel Model	- 22 -
2.4.3.	Gelişimsel Model	- 22 -
2.4.4.	Bütünsel Model	- 23 -
2.5.	SINIF YÖNETİMİN BOYUTLARI	- 24 -
2.6.	SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR.....	- 25 -
2.6.1.	Öğretmen.....	- 25 -
2.6.2.	Öğrenci	- 26 -
2.6.3.	Derslik	- 26 -
2.6.4.	Araç ve Gereç.....	- 26 -
2.6.5.	Sistematiik İşler.....	- 26 -
2.6.6.	Uzak Çevre.....	- 27 -
2.6.7.	Yakın Çevre	- 28 -
2.6.8.	Aile.....	- 29 -
2.6.9.	Okul.....	- 30 -
2.7.	SINIF ORTAMINDA KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE ÖZELLİKLERİ.....	- 31 -
2.7.1.	Görsel Araçlar	- 32 -
2.7.2.	İşitsel Araçlar	- 36 -
2.7.3.	Görsel-İşitsel Araçlar	- 36 -
2.7.4.	İletişim Uyduları	- 37 -
2.7.5.	Tümleşik Teknolojiler.....	- 39 -
2.8.	SINIF YÖNETİMİNDE ARAÇ-GEREÇ KULLANIMI.....	- 42 -
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	- 51 -

YÖNTEM.....	- 51 -
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	- 51 -
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	- 51 -
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	- 55 -
3.3.1. Mesleki ve Kişisel Bilgiler Formu	- 56 -
3.3.2. Araç-Gereç Kullanma Sıklığı Formu	- 56 -
3.3.3. Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği.....	- 56 -
3.3.3.1. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri.....	- 58 -
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	- 68 -
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	- 70 -
BULGULAR	- 70 -
4.1. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ-GEREÇ KULLANMA SIKLIKLARI-	70 -
4.2. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ-GEREÇ KULLANMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN ANALİZLER.....	- 72 -
4.2.1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç- Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	- 73 -
4.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular -	74 -
4.2.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	- 76 -
4.2.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	- 78 -
4.2.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	- 80 -

4.2.6.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 82 -
4.2.7.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 84 -
4.2.8.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 86 -
4.2.9.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 88 -
4.2.10.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Mezuniyet Branşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 90 -
4.2.11.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 92 -
4.2.12.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitimleri Sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları Dersi Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 94 -
4.2.13.	İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu/Semineri Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular - 96 -
BEŞİNCİ BÖLÜM..... - 99 -	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER - 99 -	
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA..... - 99 -	
5.1.1.	İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç-Gereç Kullanma Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar - 99 -
5.1.2.	İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar - 100 -
5.1.2.1.	İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin sonuçlar - 100 -

5.1.2.2.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 102 -
5.1.2.3.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 103 -
5.1.2.4.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 104 -
5.1.2.5.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 105 -
5.1.2.6.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 106 -
5.1.2.7.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 107 -
5.1.2.8.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 109 -
5.1.2.9.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 110 -
5.1.2.10.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 111 -
5.1.2.11.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının sınıf öğrenci mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 112 -
5.1.2.12.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları dersi alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar.....	- 113 -
5.1.2.13.	İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili hizmet içi eğitim kursu/semineri alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar	- 115 -
5.2.	ÖNERİLER.....	- 117 -

KAYNAKÇA	- 119 -
EKLER.....	- 122 -
EK 1	- 122 -
ANKET FORMU.....	- 122 -
EK 2.....	- 127 -
ANLAMLI FARKLAR TESTİ TABLOLARI	- 127 -

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Televizyona Dayalı Teknolojiler	- 39 -
Tablo 2 Bilgisayara Dayalı Teknolojiler.....	- 41 -
Tablo 3 Örneklem grubunun kişisel özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	- 53 -
Tablo 4 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri.....	- 57 -
Tablo 5 KMO ve Bartlett Testi	- 58 -
Tablo 6 Ölçek maddelerine ilişkin döndürülmüş faktör matrisi	- 59 -
Tablo 7 Faktör 1 Madde Analizi	- 60 -
Tablo 8 Faktör 2 Madde Analizi	- 61 -
Tablo 9 Faktör 3 Madde Analizi	- 62 -
Tablo 10 Faktör 4 Madde Analizi	- 62 -
Tablo 11 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği.....	- 63 -
Tablo 12 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği maddeleri ayırt edicilik testi.....	- 64 -
Tablo 13 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları.....	- 65 -
Tablo 14 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği faktör analizi ve güvenilirlik analizleri özet tablosu.....	- 66 -
Tablo 15 Öğretmenlerin okullarında mevcut olan araç-gereçler	- 70 -
Tablo 16 Öğretmenlerin derste araç-gereçleri kullanma sıklıkları	- 71 -
Tablo 17 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ($N=110$)	- 73 -
Tablo 18 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi	- 74 -
Tablo 19 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi..	- 76 -

Tablo 20 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi	- 78 -
Tablo 21 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi	- 80 -
Tablo 22 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi	- 82 -
Tablo 23 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi	- 84 -
Tablo 24 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi.....	- 86 -
Tablo 25 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi.....	- 88 -
Tablo 26 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi.....	- 90 -
Tablo 27 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi.....	- 92 -
Tablo 28 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi	- 94 -
Tablo 29 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim kursu/semineri alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi.....	- 96 -
Tablo 30 Yaş değişkenine ilişkin Scheffe testi	- 127 -
Tablo 31 Mesleki kıdem değişkenine ilişkin Scheffe testi.....	- 128 -
Tablo 32 Mezuniyet değişkenine ilişkin Scheffe testi	- 128 -
Tablo 33 Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Scheffe testi.....	- 129 -
Tablo 34 Sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Scheffe testi.....	- 130 -

SİMGELER LİSTESİ

- $\%$: Yüzde
- sd : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
- f : Bir değerin, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
- F :Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
- N : Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
- p : Hata yapma olasılığı
- r : Korelasyon katsayısı
- ss : Standart sapma
- t : t-testi sonucu elde edilen değer
- \bar{X} : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde “İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” konulu araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, sayıltıları ve konuyla ilgili tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Öğretim ve öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan çabalardır. İnsanların öğrenim düzeylerinin göstergesi diplomaları eğitim düzeylerinin ise davranışlarıdır.

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir. Okulun sahip olduğu veya olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi sıra hiyerarşisinin her basamağında yer almalıdır.

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın, kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma; eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan ve Erden, 1998). Ancak, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla davranışların değişime uğradığı, bireylerin şekillendiği yer; eğitim sisteminin en alt birimi, okul sisteminin ise üretim merkezi olan sınıf ortamlarıdır.

Özel bir öğretim ortamı olan sınıf, eğitim sisteminin en alt birimidir. Sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Sınıf çok özel bir ortamdır. Çünkü toplumu 21. yüzyıla taşıyacak ulusal hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışlar sınıfta kazandırılacaktır. Sınıf, ulusal düzeyde, her sektörde gereksinim duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştirilen bir yerdir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren sistemli kurallarla ilk kez sınıfta tanışırlar.

Bir başka ifade ile bilgi-beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır. Öğretmen bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumundadır. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarısı, etkin sınıf yönetiminden geçmektedir. Öğretmen, etkili bir öğretici olmanın yanında sınıfta etkili bir yönetici olmak zorundadır. Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetiminde sergilediği performans da önemlidir. Eğitim öğretim etkinliklerinde beklenen başarıyı elde etmenin birincil koşulu, etkili bir sınıf yönetimidir (Sarıtaş, 2000).

Sınıf yönetimi, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının ve öğrenme kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutunu sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin durumlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıfın çeşitli etkinlikler için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenlemeleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni ve öğrencilerin gruplanması fiziksel düzenleme ile ilgili başlıca durumlardır.

Son birkaç yılda sınıf ortamındaki öğrenci-öğretmen ilişkilerini açıklama amacıyla literatürde yer almaya başlayan ve sınıf yönetimi adıyla yayınlanan, makale vb. eserler incelendiğinde bunların; öğrenci davranışlarının plânlanması sınıftaki örgütlenme, iletişim ve istenmeyen davranışların önlenmesi gibi konular üzerinde yoğunlaştıkları görülecektir.

Sınıf yönetimini, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi şeklinde tanımlayan Lemlech'in bu tanımlamasında aynı kavramı açıklamaya yönelik tüm tanımları birleştirdiği söylenebilir. Yapılan bir araştırmada sınıf yönetiminin boyutları şu başlıklar altında toplanmaktadır (www.egitim.aku.edu.tr):

- Meslek (alan) hâkimiyeti,
- Sınıf içinde amaçlı davranış gösterme,
- Liderlik,
- Planlama,
- İletişim,
- Davranışların yönetimi,
- Zamanın yönetimi,
- Etkinliklerin yönetimi,
- Değerlendirme.

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminin bütün boyutlarında "Orta Düzey Yeterlikte" göstermektedirler. Aynı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları belirtilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin artırılması konusu üzerinde öncelikli olarak durulmasının gerekliliği önerilmektedir.

İlköğretim okullarında önemli bir öğretmen niteliği olarak karşımıza çıkan sınıf yönetimi eğitimde başarılı olmak için ilk adımdır. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plâna çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejileri,

yöntem ve teknikleri de sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıftaki disiplin anlayışı ise katı kuralların uygulanmasından çok bilgiye ve seviyeye dayalı olmalıdır. Diğer bir anlatımla öğretmen sınıf içinde disiplini, bilgisiyle, öğrenciye sevgi göstermesiyle ve ona saygı duymasıyla kurmalıdır. Sınıfın iyi yönetimi için öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmesi gerekir. Bunda öğretmenin öğrencilere ilişkin tutumu önemli bir rol oynar. Bu süreçte etkili bir öğretime rehberlik edebilecek düzeyde nitelik ve anlayışa sahip öğretmen, başarılı bir sınıf yönetimi rolü oynayabilmektedir.

Her sınıfın, öğrenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyecek bir atmosferi, iklimi vardır. Sınıf iklimi, kullanılan öğretmen yaklaşımları, kontrol yöntemi ve tüm ilişkiler öğretmen tarafından sağlanır. Ancak sınıfı oluşturan öğrencilerin öğrenmeye ve öğretim etkinliklerine karşı oluşturdukları tutumlar da sınıf iklimini oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmen sınıfın tüm özellikleri bakımından analiz ederek öğrencileri sınıfta olumlu bir havanın oluşturulmasında katkı sağlayıcı bir unsur olarak kullanabilmelidir. Öğretmenler sınıfta kurdukları iletişim özelliklerine göre etkili olabilmektedirler. Etkisi en az olan iletişim biçimi, öğretmenin bireysel olarak öğrencilerle ilgilendiği iletişim biçimidir. Buna karşılık bu iletişimin bireysel olarak öğretmen-öğrenci arasında kurulması etkili olmakta iken; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin mümkün olduğu öğrenme ortamında kurulmasının çok etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenin sınıfa hâkimiyetini sağlayıcı olması bakımından sınıfta disiplini sağlayıcı uygulamalarda önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki başarısını disiplin anlayışı ve uygulamaları da etkileyebilmektedir. Otoriter, problemleri disipline edici yöntemlerle çözme eğilimi içerisinde olan öğretmenler sükûneti sağlamada başarılı olsalar bile öğrencilerin zihinlerinde oluşan kargaşaya engel olamamaktadırlar.

Sınıf yönetimi, öğretim esnasında öğretmenin öğrencilerini belli bir takım kurallara ve kişisel eğitim anlayışına göre hedefe kısa ve disiplinli bir yolda sağlıklı bir şekilde götürmesi anlamını taşır. İlköğretim kurumlarında disiplin denince; öğrencinin okul hayatını ve öğretimle ilgili faaliyetlerini düzenlemek amacını güden önlemler anlaşılır. Bu önlemlerin bir kısmı emirlere ve dolayısıyla zora; bir kısmı da isteğe ve sevgiye dayanır. Bu ikisinden eğitimsel değeri olanlar, çocuğun isteğine

dayananlardır. Bunlar öğrencinin ahlak ve karakter bakımından en iyi şekli almasına yardım eden bütün faaliyetlerin toplamından meydana gelir. Alınan bu önlemlerin amacı; öğrencinin okulda gerçek hayat şartları içinde yaşamasını ve çalışmasını, disipline uyar bir vatandaş olarak karakteri olgun bir insan olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Öğretmenin eğitim anlayışı, mesleki bilgi yeterliliği, şahsiyeti okuldaki disiplini sağlamada etkili olan unsurlardandır (www.okulweb.meb.gov.tr).

Okullardaki disiplinsizlik sebepleri:

- Okul programının ve okul yönetmeliklerinin öğrenci psikolojisine uygun olmaması,
- Ailenin ekonomik düzeyinin olumsuzluğu ve aile eğitim anlayışının yetersizliği,
- Arkadaş ortamının olumsuz tesirleri,
- Öğrencinin sahip bulunduğu bedeni özürler,
- Psikolojik gerginlikler ve heyecansal durumlar,
- Öğretmenler arasındaki disiplin anlayışındaki farklılıklar,
- Öğretmenlerin kişiliği,
- Okulun sahip bulunduğu olanaksızlıklar,
- Öğrencilerdeki başarısızlık kaygısının yüksekliliği,
- Öğrencilerde güven duygusunun eksikliği vb sebepler.

Disiplini sağlamada dikkat edilecek hususlar:

- Sınıfta göz iletişimini etkili bir biçimde sağlayabilme,
- Dikkati dağınık öğrencileri canlı tutmayı bilme,
- Sınıfın oturuş düzeninin iyi ayarlanması,
- Öğrencileri ismen tanıyabilme,
- Sınıf karşısında tenkitten kaçınma ve kendine hâkimiyet,
- Sınıfın normlarını bilme ve bunlardan yararlanabilme,
- Öğrencilerle yakından ilgilenme, bunu onlara hissettirebilme,

- Nadir olarak tekrar eden bazı davranışları hoş karşılayabilme,
- Olayları daha başlangıcında ve büyümeden çözebilme,
- Alaycı ve kibir gibi davranışlardan uzak olma,
- Tarafsızlık ve objektiflik,
- Problemleri başkalarının yardımını olmadan çözümlenebilme,
- Mizahi ve güler yüzlü bir kişilik,
- Kendini beğenmişlikten ve sık sık kendini anlatmaktan uzak olmak,
- Öğrenmeyi güç bir duruma getirmeme,
- Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hitap edebilme,
- Olayları değişmez gerçeklere göre değil, olumlu taraflarını da göz önüne alarak çözümlenebilme vb hususlar.

Sınıfta sağlıklı sınıf ortamını oluşturabilmek için belirli kuralların önceden öğrenci iş birliğinde konulması faydalıdır. Fakat bu kurallar kesin kurallar hükmünü taşımamalıdır. Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin uygun öğrenme etkinlikleri ve harcadıkları zamanı artırmak ve öğretmenin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Sınıf içi öğretimi düzenlemede öğretmenlerin karşı karşıya geldiği en önemli güçlüklerden birisi farklı bilgi, beceri, öğrenme hızı ve güdülenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı anda ve aynı koşullarda öğrenmesini sağlamaktır. Her ne kadar öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları, öğretmenleri, öğretimi bireyselleştirme yolları aramaya yöneltse de sınıfta çok yönlü öğrenme-öğretme ortamları yaratmak kolay değildir. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı yaratabilmelerinde sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenin temel yeterlikleri arasında sayılmaktadır. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin gerek özel gerekse sözel olmayan davranışlarının etkileşim içinde olduğu en önemli ortamdır.

Günümüzde teknolojiye hızlı gelişmeler, eğitim öğretim sürecinde kullanılacak araç ve gereçlere her gün yenilerinin eklenmesine neden olmaktadır. Bu yeni araç ve gereçler öğrenme sürecine olumlu etkiler yapmaktadır. Bu araç gereçlerle çok sayıda işlem, daha kısa sürede ve daha doğru olarak yapılabilmektedir. Ayrıca bu yeni teknolojiler öğrencilerin ilgisini çekmekte, öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve motivasyonlarını arttırmaktadır. Bu tür teknoloji ile araç gereçlerin gelişmesi

öğretimi tahta tebeşir kısılcından kurtarıp daha ilgi çekici bir hale getirmektedir. Öğretim araç gereçlerini öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Bütün öğretme- öğrenme durumlarında kullanılacak tek bir araçtan bahsedemeyiz. İyi bir öğretmen, anlatacağı konuyu anlatırken kullanacağı tekniğe göre uygun araç seçimini yapabilmelidir. Etkili bir öğrenme ancak bu şekilde gerçekleşebilir. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Bu nedenle bire bir ve insancıl yaklaşım biçimi olan “ben-sen” ilişkisidir. “Ben-sen” ilişkisi, “ben-o” veya “ben-şey” şeklinde tanımlanan iletişim patolojilerinden uzaktır. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisi özne-nesne konumunu değil, özne-özne beraberliğini tanımlar (Aydın,2000).

Öğretmenin sınıfı yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gereklidir. Sınıfın tek hâkimi ve yöneticisi öğretmendir. Öğretmen öğrencilerine bir iş yaptırırken onların önemli birer birey olduklarını hissettirmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emredici tutum ve davranıştan, katı bir itaat ortamından kesinlikle uzak durulmalı, öğrencilerin özdenetim kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim benimsenmelidir (İlgar,1996).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları nedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma sıklıkları nedir?
2. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları nasıldır?
3. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları, demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, kademe, yaş, kıdem, mezuniyet, eğitim düzeyi, mezuniyet branşı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitimi sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alma ve araç-gereç kullanımına yönelik kurs/seminer alma) göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın, kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma; eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Ancak, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla davranışların değişime uğradığı, bireylerin şekillendiği yer; eğitim sisteminin en alt birimi, okul sisteminin ise üretim merkezi olan sınıf ortamlarıdır. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır. Öğretmen bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumundadır. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Eğitim öğretim etkinliklerinde beklenen başarıyı elde etmenin birincil koşulu, etkili bir sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin

çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir. Eğitim ortamının temel öğelerinden biri de ders araç gereçleridir. Bu araştırmada da amaç öğretmenlerin sınıf yönetiminde ders araç gereçlerini kullanmaya verdikleri önemi, ne derece kullandıklarını, kullandıktan sonra etkileri, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Etkili sınıf yönetiminde ortamın gerekli araç gereçle donatılması, bunların uygun konularda yerinde kullanılması, düzenlenmesi, sınıfta yapılacak her türlü etkinliğin, okulun, öğrencilerin başarı ve verimini arttıracaktır. Bu zamana kadar yapılan uygulamaların, hataların ve noksanlıkların çoğunun temelinde sınıftaki öğrenme yetersizliği yatmaktadır. Öğrenci sınıf ortamında gerekli araç gereç desteğiyle yapılan bir derste, bütün duyu organlarına hitap edecek şekilde bulunduğu öğrencideki verim ve başarı amaçlanan seviyelere ulaşmaktadır. Bu nedenle ki araştırma, eğitimin geleceği açısından önemli bir konumda yer almaktadır.

1.6. SAYILTILAR

1. Öğretmenler, veri toplama aracı olarak hazırlanan anket formuna objektif ve samimi cevap vermişlerdir.
2. Geliştirilen veri toplama aracının, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2009–2010 eğitim-öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin Bursa İli Yıldırım İlçesinde görev yapan öğretmenlerin görüş ve önerilerini betimlemekle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, ankette yer alan değişkenler ile sınırlıdır.
3. Deneklerin araştırma aracına verdiği cevaplarla sınırlıdır.
4. Araştırma aracında bulunan maddeler ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Yönetim, ekonomistlere göre toprak, sermaye ve işgücü ile birlikte üretim fonksiyonlarından birisi, yönetim bilimcilere göre yöneten ve yönetilenlerden oluşan bir otorite sistemi, toplumbilimcilere göre ise bir sınıf ve saygınlık sistemidir. Bütün bu yaklaşımların ortak noktası; yönetimin, diğer insanların iş ve eylemleriyle bir sonucun hedeflenmesi ve gerçekleştirilmesi süreci olmasıdır (Can, 1991).

Sınıf Yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir (Toprakçı, 2002).

Eğitim, insanın doğuşuyla başlayıp ölümüne kadar devam eder. Yaşamını sürdürmek için insanın doğuştan getirdiği öğrenilmiş davranışı yoktur. Emme, solunum, tutunma gibi birkaç tepkisinin dışında insan hemen her davranışını öğrenmek

zorundadır. İnsan, davranışlarının çoğunluğunu başkalarının etkisi ile öğrendiğinden, başkalarınca eğitiliyor demektir. Davranışların çoğunluğunun başkalarından öğrenilmesi ise ömür boyu sürer. Böylece insan yaşam boyu eğitim sürecinin içinde bulunur (Başaran, 1998).

Eğitim Teknolojisi; davranış bilimlerinin öğrenme ve iletişim alanındaki araştırma verilerine dayalı olarak insan gücünü, eğitim araç ve yöntemlerini akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek öğrencileri, eğitim hedeflerine ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. YÖNETİM KAVRAMI

Yönetim evrensel bir kavram olup, ilgili bilim dallarının yaklaşımlarına göre zengin bir anlam dünyasına sahiptir. Yönetim, ekonomistlere göre toprak, sermaye ve işgücü ile birlikte üretim fonksiyonlarından birisi, yönetim bilimcilere göre yöneten ve yönetilenlerden oluşan bir otorite sistemi, toplumbilimcilere göre ise bir sınıf ve saygınlık sistemidir. Bütün bu yaklaşımların ortak noktası; yönetimin, diğer insanların iş ve eylemleriyle bir sonucun hedeflenmesi ve gerçekleştirilmesi süreci olmasıdır (Can, 1991).

Amaçların etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyonu sağlamaya yönelik faaliyetlerden oluşan yönetim uygulamaları toplumsal yaşam kadar eskidir. Oysa yönetim ve örgütlerle ilgili sistematik bilgi topluluğu niteliğini taşıyan yönetim bilimi (yönetim ve örgüt teorileri) 20. yüzyılın ürünüdür. Bu nedenle yönetim, asırlarca sezgi ve tecrübeye dayalı olarak el yardımıyla uygulanan, çıraklık ve sınama yanılma yöntemiyle öğrenilen bir sanat niteliğini taşımıştır. 20. yüzyılda, yönetim ve örgütlerle ilgili sistematik bilgi birikiminin gerçekleşmeye başlaması (yönetim biliminin doğusu) ile yöneticilik bilime dayanan bir sanat haline gelmiştir (İlgar, 1996).

Yönetim sözcüğü genellikle hem bir faaliyet, hem de bu faaliyeti yerine getiren kuruluşları ifade etmek için kullanılır. Dolayısıyla yönetim kavramı kimi durumlarda maddi anlamda (faaliyet), kimi durumlarda yapısal anlamda (teşkilat), kimi durumlarda da her iki anlamı kapsar şekilde kullanılmaktadır. Anayasa'nın 125. maddesinde yer alan "İdarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu

açıktır” hükmündeki ‘idare’ deyimini ‘teşkilat’ anlamında, 126. maddesinde yer alan “illerin idaresi yetki genişliği esasına dayanır” hükmündeki ‘idare’ deyimini ‘yönetimsel faaliyet’ anlamında kullanılmıştır. Anayasa’nın 123 üncü maddesinde yer alan “idare kuruluş ve görevleriyle bir bütündür ve kanunla düzenlenir” hükmündeki ‘idare’ deyimini ise, yönetimin hem teşkilat hem de yönetimsel faaliyet yönünü içeren geniş bir biçimde kullanılmıştır (Gözübüyük, 2001).

Klasik yönetim döneminde insan söyleneni yapan bir araç olarak görülürken, günümüz yönetim anlayışında bu anlayış değişmiş, insan firmanın aktiflerinde yer alan önemli bir varlık haline dönüşmüştür. Yaratıcılık gücü, bir yıl içinde yapılan ve kabul edilen öneri sayısı, inisiyatif kullanma oranı, çözüm getirilen problem sayısı ve kararlara katılma oranı gibi kişinin sosyal ve zihinsel kapasitesini gösteren kriterler performans değerlemenin önemli bir bölümünü oluşturmuştur. Görüldüğü üzere değişen organizasyon yapıları ve dinamikleri içinde geleneksel değerlendirme faktörlerinin büyük bir kısmı gelişim ve değişim göstermiş, iş görenin fizik gücü yanında zihin gücünü de dikkate alan ve ekip halinde çalışan bireyleri inceleyen performans değerlendirme sistemleri geliştirilmiştir. Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Nitekim sınıf yönetimi de büyük ölçüde sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2000).

Geleneksel yönetim anlayışının hakim olduğu dönemlerde sürekli olarak bireysel performans üzerinde durulmuş ancak modern ve modern sonrası yönetim anlayışının ortaya çıkmaya başlamasıyla birlikte organizasyonun başarısında ekip kavramının etkili olduğu görülmeye başlamıştır.

2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ VE SINIF YÖNETİMİ

Sınıf insanın yaşam içinde önemli bir zamanını geçirdiği okulun en küçük ancak en temel bölümüdür. Sınıf insanın öğrenimi süresince çok çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek üzere içinde bulunduğu özel bir çevredir (Ünal, 2000).

Eğitimi yönetme düşüncesi, sadece okulların yönetimiyle kalmamış, sınıfların yönetimi de eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Yönetim bilimi alanındaki yaklaşımlar, okul yönetimini ve sınıf yönetimini de etkilemiştir. Öğretmenin etkililiği sadece öğretim ile sınırlı tutulmamış; öğretim ve yönetimin bütünleştirilmesi, öğretmen etkililiğinin temel bir ölçütü olarak görülmüştür (Çelik, 2003).

Okul, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve çalışanları ile bir bütündür. Bunların arasındaki iletişim ve takım çalışması öğrencinin ve dolayısıyla okulun başarısını oluşturacaktır. Okulu oluşturan öğeler arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, bir bakıma okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir (Toprakçı, 2002).

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005).

Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrenciler ile öğretmenlerin buluştukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının

oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar; öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır. Eğitim yönetimi ve okul yönetiminin en büyük amacı eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek ve eğitim kalitesini yükseltmektir. Zihinlerde okul yönetiminin, sınıf yönetimi ile doğrudan ilgili olmadığı yönünde yanlış bir yaklaşım bulunmaktadır. Yönetimin amacının okulun fiziksel olarak geliştirilmesi veya gerekli araç, gereç ve materyalin karşılanması, eğitim olanaklarının sağlanmasını temel olarak aldığı düşünülür. Sınıf yönetimi ise öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğu kabul edilmektedir. Oysa eğitimde başarıyı daha üst seviyelere çıkarmak için, eğitim yönetiminin sınıf yönetimini geliştirme düşüncesini bir amaç olarak ele almalıdır. (Çalık, 2004).

Çelik, sınıf yönetimini; sınıf kurallarının belirlenmesi uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2003).

Yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi ise sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir. Sonuç olarak sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıfların fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler nihayetinde okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır (Celep, 2004).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur (Ünal ve Ada,2003).

Bir toplumdaki bireyleri eğitime işini okullar gerçekleştirir. Okul eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak, eğitsel, yönetsel ve kuramsal amaç ve görevlerle donatılmıştır. Okulun eğitsel görevleri içinde en önemlisi eğitim amacıyla okulda bulunan bireylerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenme ise etkileşim sonucu bireyde oluşan az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, öğrenmenin üç önemli özelliği bulunmaktadır (Açıkgöz, 1996).

1. Bireyin davranışında bir değişiklik olması
2. Bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması
3. Etkileşim sonucu oluşması

Öğrenmenin bu özelliklerde gerçekleştirildiği ortamlar sınıflardır. Sınıf öğretiminin toplu etkinlik olarak gerçekleştirildiği yerdir. Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük etkinlikleri tanımlar (Aydın, 1998). Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmende yönetmen olmalıdır (Başar, 1994).

Sınıf yönetimi kavramı çoğu kez disiplin ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Oysa sınıf yönetimi kavramı disiplin kavramından daha geniş bir içerik taşır. Bu kavram öğretmenlerin sınıf aktiviteleri, yardımlaşması ve üretken bir çalışma ortamını sağlaması için öğrencileri hazırlamasını öngörür. Sınıf içi normları, okul ve sınıf kurallarını, öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tepkilerini ve öğrenmeyi artırıcı sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlayıcı durumlarını içerir. Araştırmalarla desteklenmiş iyi bir sınıf yönetiminin tipik özellikleri şunları içerir (Ünal ve Ada,2003);

1. Özellikle öğretmenin yönlendirdiği konularda öğrenci katılımı yüksek düzeydedir.
2. Öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini iyi bilir, bu nedenle başarılı olurlar.
3. Genellikle boş zaman, karmaşa ve düzensizlik pek görülmez.

4. Sınıf iklimi iyidir, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı memnuniyet vardır.

Etkili bir sınıf yönetiminin olabilmesi için aşağıdaki sıralanan özelliklerin oluşması gerekir. Bunlar (Gürsel, 2004):

1. Okullarda yeni bir döneme başlangıcın düzenli ve sistemli olması,
2. Öğrenci davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenlerin belirlenip üzerinde durulması,
3. Sınıf ortamının ve grup etkileşiminin çok iyi düzeyde düzenlenmesi,
4. Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi düzeyde sağlanmış olması,
5. Öğrencilerde yüksek düzeyde motivasyonun olması,
6. Sınıfta öğrenciler için fiziksel ortamın iyi düzeyde düzenlenmesi,
7. Sınıf yönetimi ile ilgili disiplin kurallarının herkesçe kabul edilen kurallar olması ve bunun uygulanması,
8. Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmak için yapılması gerekenler iyi belirlenmeli,
9. Sınıfta karşılaşılabilecek davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler çok açık bir şekilde belirlenmeli,
10. Sınıf etkinlikleri için etkili zaman yönetiminin belirlenmesi,
11. Özel eğitime muhtaç çocuklara etkili bir sınıf yönetimi sağlanması için onların ihtiyaçlarının tam karşılanması amacıyla gerekli önlemler alınmalı,
12. Sınıftaki etkili yönetime yönelik sistemli destek sadece öğretmene bırakılmamalı, öğrencilerin de aktif olarak bunlara katılması,
13. Sınıfta kaynaklar etkili bir şekilde kullanılmalı,
14. Öğretmen ve öğrenciler sınıf yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluğunu çok iyi bilmeli.

Araştırmalar sınıf yönetimi için önerilen tavsiye ve stratejilerini uygulayan öğretmenlerin öğrencileri ile işbirliği ortamı içinde öğrencilerin çalışmalarını yönlendirebildikleri gözlemlenmiştir. Etkili sınıf yönetimi için öneriler şunlardır (Ünal ve Ada,2003):

- Birçok sınıfta gözlem yapılması etkin bir sınıf yönetiminin prensip ve stratejilerini tanımlanmasına olanak verir.
- Öğretim yılı başında etkili sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin hizmet içinde yetiştirilmelidir.
- Sınıf yönetimi programı özenle karşılanmış ve uzun vadede eğitilmeyi sağlayacak bir program olarak sınırlandırılmamalıdır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin araştırma ve yayın destekli programlarla eğitilmesinde yarar görülecektir.

2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi; günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezinde öğrenci ve öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu merkezde öğretmenin konumu öğrencinin de konumunu belirleyici nitelik taşımaktadır. Öğretmen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ya kendisini merkeze alır, aktif halde bulunarak öğrenciyi pasif konuma sokar ya da öğrenciyi merkeze alır, etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar. Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmen de rehber konumunda olur. Bu iki yaklaşımdan biri geleneksel, ikincisi ise çağdaş anlayış yansıtmaktadır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, öğretmenin izlediği yaklaşıma bağlıdır (Demirel, 1999).

2.3.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen aktif öğrenci pasif konumundadır. Öğretmenin daha önce kendisine göre hazırladığı sunumu öğrenciler yalnızca dinler. Öğretmenin odakladığı nokta, isteklerinin öğrenciler tarafından nasıl gerçekleştirileceğidir. İletişim genellikle öğretmenden öğrenciyedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki

aşırı kurala bağlanmıştır. Sınıf içi kurallar da oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında öğrenci fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar, öğrenciye de bu kurallara sorgusuz sualsiz uyması kalır. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozuklukları göstereceklerdir. Bu defa öğretmen davranış bozukluğu gösteren öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır (Aydın, 2000).

Çünkü öğrenciler, kişilik yapıları ve benlik tasarımlarının farklı olması nedeniyle, otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmenlerine, farklı tepkiler geliştirirler. Ancak öğretmen kendince uysal ya da yaramaz olarak tanımladığı bu öğrencilerin, gerçekte uyum sorunları yaşamakta olduklarını göremez. Bu durumda genellikle, öğretmen yaramaz olarak tanımladığı öğrencilere karşı, açık ya da örtülü bir mücadele başlatır. Bu mücadelede daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışı egemendir. Ancak sınıf içinde bir anlamda karşıt gruplar oluşturmak şeklinde sürdürülen bu yaklaşımla, insancıl ve eğitsel bir ortamın sağlanması mümkün olmaz. Bu durum, eğitimde en önemli sorunlardan biri olan yabancılaşmayı doğurur. Yabancılaşma, öğrencinin kendine, eğitimine, diğer insanlara ve yaşama yönelik duyarsızlaşmasını tanımlamaktadır (Aydın, 2000).

Geleneksel yaklaşım öğrencilerde olduğu gibi, öğretmenlerde de eğitimin çekilmez hale gelmesine neden olur.

2.3.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım, örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşimin önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlık eğitimi etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Aytekin, 2003). Çağdaş yaklaşım, katılımcı ve esnek yapılandırılmış bir yaklaşımdır. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun olarak hizmet eden bir yaklaşımdır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır (Aydın, 2000). Karar alma sürecinde ise, öğretmen sadece lider, rehberlik ve yardım edendir. Demokratik yönetim anlayışına sahip bir öğretmen, öğrencilere ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlamakla yetinmekte, ancak öğrencilerin kendi kararlarını almaları için onlara yardım eder (Sarı ve Dilmaç, 2004).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır (Aydın, 2000).

Çağdaş sınıf yönetiminde bütün araç-gereç, yöntem, program vb. öğrenciye hitap etmelidir. Öğrencinin dışındaki unsurlar; öğretmen aracı olarak ele alınmalıdır. Amaç, öğrenci ve onun öğrenmesidir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılamak ve her birine yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme fırsatı vermek için, standart programlar, nitelik açasından farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları sunulmalıdır. Bu tür programlarda amaç, öğrenciye kendisi için anlam taşıyan bir şeyler yapma fırsatı vermektedir. Nerede olursa olsun, başarılı okullarda mevcut programın ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaştırıldığı ve öğrenciler için anlamlı hale getirildiği görölmektedir (Özden, 1999).

Çağdaş sınıf yönetimi, çağdaş düşünebilen ve düşündüğünü ifade edebilen, araştıran, karşılaştığı sorunları bildikleri ile ve mantığı ile çözebilen insanın yetişmesine yardımcı olmaktadır.

Sınıfı çağdaş yönetim yaklaşımı ilkelerine göre yöneten bir öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır (Ünal ve Ada, 2003):

- İnsan saygı ve sevgi ile dolu olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dolayısıyla farklı beklenti ve ihtiyaçlarının olduğunun bilincinde olmalıdır.
- İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygılı olmalıdır.
- Öğrencilerin eşit eğitim haklarına sahip olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Herkese eşit davranmalıdır.
- İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.
- Değişim ve yeniliklere açık olmalıdır.
- Davranışıyla model olmalıdır.

2.4. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi farklı sınıf yönetimi modelleri gerektirir (Sarıtaş, 2000).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin, amaca, konuya, öğrencilerin düzeylerine ve ortamın özelliklerine göre farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Sınıf yöntem modelleri, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, baskıcıdan demokratikliğe doğru yönlendirilen bir çeşitlik gösterir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir (Başar, 1999).

2.4.1. Tepkisel Model

Sınıf yönetiminde öğretmenlerce sıkça kullanılan klasik modeller olarak nitelenebilir. İstenmeyen bir düzenlemeye veya bir davranışa tepki gösterilme biçiminde görülür. Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu modelde istenmeyen

davranışın ya da durumun değiştirilmesi ödül-ceza türünde etkinliklerle gerçekleştirilir. Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireyedir. Sınıf içinde ders akışını bozan bir öğrencinin sınıftan çıkarılması, dersi dinlemeyen bir öğrencinin uyarılması, devamsız öğrencilerin aileleriyle görüşülmesi bu modelin kullanımında görülen örnekler olarak verilebilir. Bu modelin en zayıf yönü, her tepkinin bir karşı tepki doğurması ve bu tepkinin öğrenciyi istenen davranışa güdüleyeceğinden emin olunamamasıdır (Gündüz, 2004). Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli dikkatli kullanamadığı söylenir (Başar,1999).

Bu model, sınıfta yapılması istenmeyen herhangi bir davranışın meydana gelmesi durumunda kullanılabilir.

2.4.2. Önlemsel Model

Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir. Önlemsel model, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyecek belli düzenlemeler getirir. Bu model, sınıfı kültürel sosyalleşme sürecinin yaşandığı bir yer olarak görür. Model, sınıfta istenmeyen davranışları önleyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Çelik, 2003). Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortamlar, plân ve programlar, kurallar dâhil her şey bu anlayışla ele alınır. Önlemler, bireyler değil, sınıfın tümü dikkate alınarak oluşturulur. Model sınıfın, istenmeyen davranışa olanak vermeyen bir sosyal sisteme dönüştürülmesi öngörmektedir. Model iyi işletilirse tepkisel modele başvurmaya gerek kalmaz (Saritaş, 2000).

2.4.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel, duygusal gelişim düzeylerinin gerektiği uygulamaları esas alan bir modeldir. Bu model dört aşamadan oluşur (Ünal ve Ada, 2003). Birinci aşama;

onuncu yaşı kadar süren, öğretmen yönlendirilmesine en çok ihtiyaç duyulan, nasıl öğrenci olunacağına öğrenildiği zamandır. İkinci aşama; on-on iki yaşlarını kapsar. Öğrenciler olgunlaşma yolundadır. Sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Sınıf yöntemine verilen ağırlık azalır.

Üçüncü aşama; on iki-on beş yaş arası dönemdir. Öğrenciler zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar. Zaman zaman davranışlarıyla öğretmenlerini zor durumda bırakıp, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarını sorgularlar.

Dördüncü aşama; lise yıllarını kapsar. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşme süreci hızlıdır. Yönetim sorunları azalır. Bu dönemde arkadaşlarının etkileri artarken, ana-baba ve yetişkinlerin etkileri azalır (Ünal ve Ada, 2003).

2.4.4. Bütünsel Model

Bu sınıf yönetimi modeli, ilk üç modelin bir sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yöntem çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yöntemin araçlarından yararlanmaya çalışılır (Başar, 1999).

Bütünsel sınıf yöntemi modelinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. Bu model sistem modeli olarak da tanımlanabilir. Model, sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür (Çelik, 2003).

2.5. SINIF YÖNETİMİN BOYUTLARI

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının öğrenme amaçları doğrultusunda bir orkestra uyumu içerisinde yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulabilmesinin gerektirdiği olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin ve ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Gündüz, 2004). Başar sınıf yönetimi sürecinin 5 boyutu olduğunu belirtmektedir (Başar, 2001). Bunlar:

1- Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin boyutu:

Sınıf ortamının genişliği, ısı, ışık, gürültü, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni gibi öğretmenin amaçlar doğrultusunda örgütleyebileceği sınıf ortamına ait faktörler bu grupta yer alır (Gündüz, 2004). Sınıf veya dersliğin fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimine olumlu yönde etki etmektedir (Akyol, 2004).

2- Plan- program etkinliklerine ilişkin boyutu:

İkinci boyut, plan program etkinliklerinden oluşur. Plan program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Demirtaş, 2005). Öğretmenler derslere mutlaka hazırlıklı bir şekilde girmelidir. Öğretmen ders konularına önceden hazırlık yapmalıdır. Önceden hazırlanan araç gereçler dersi daha çekici hale getirebilir.

3- Zaman düzenine yönelik etkinlikler boyutu:

Sınıf yönetiminin bir başka boyutu zaman düzenine ilişkin etkinliklerdir. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, ders dışı ve dersi bozucu etkinliklere harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmanın önlenmesi bu boyut

içinde görülebilir (Başar, 1999). Zaman planlı bir şekilde ayarlanmalı, ders esnasında monotonluğu giderici, eğitici, eğlendirici etkinliklere de yer verilmelidir.

4- İlişki düzenlemeleri boyutu:

Sınıf kurallarının öğrencilerle beraber benimsenerek uygulanması, sınıfta öğrenci – öğrenci, öğrenci – öğretmen iletişim ve ilişkilerinin yönetimi bu boyutta yer alır (Gündüz, 2004). Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluşturursa, öğretme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi o oranda artar (Celep, 2004). Beraber alınan kararlar bütün sınıfa mal edildiği için yönetim sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

5- Davranış düzenlemesi boyutu.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir ve sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin etkinliklerdir (Demirtaş, 2005).

2.6. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Sınıf yönetimini etkileyen birçok etken söz konusudur. Bu etkenleri öğretmen, öğrenci, derslik, araç-gereç ve sistematik işler, uzak çevre, yakın çevre, aile ve okul yönünden incelemek mümkündür (İlgar).

2.6.1. Öğretmen

Öğretmenin öğrencilere karşı davranışı, dersteki canlılığı ve hareketliliği, fiziksel özellikleri, sesini kullanması, bilgisi (konu, iletişim ve öğrencilerle ilgili bilgileri),

giyimi, öğretim yöntemi, öğrenci velisiyle işbirliği, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden tespit edilmesi vb. (İlgar).

2.6.2. Öğrenci

Öğrencinin her türlü hareketi, (sınıfa girişi, yerine oturuşu, arkadaşlarıyla konuşması, espri ve şakaları, jest ve mimikleri, yerinden kalkışı, sınıftan çıkışı) ders esnasında derse katılımı, sorduğu soruların, verdiği cevapların konuya uygunluğu, kullandığı kelimeler vb. (İlgar).

2.6.3. Derslik

Ders yapılan yerin fiziki durumu, (darlığı, genişliği) ısı ve ışık durumu, temizliği, sıraların yerleşimi, öğretmen masasının konumu, dışarıdan gelen ses ve gürültüleri alıp almadığı vb. (İlgar).

2.6.4. Araç ve Gereç

Özellikle fen alanında araç ve gereçlerin hazırlanması, kullanılması (dağıtılması kullanılması) yerine uygun olarak yerleştirilmesi, sağlam olarak teslim edilmesi, titiz olarak kullanılması vb (İlgar).

2.6.5. Sistemik İşler

Öğrencilerin (mümkün olduğunca) isimlerinin bilinmesi ve isimleriyle hitap edilmesi, yoklamaların yapılması, uygun ortam sağlanmadan (örneğin gürültü veya kaynaşma varsa giderilmeden, disiplin sağlanmadan) derse başlanmaması, ödevlerin kontrolü yanlış varsa düzeltilmesi, notların vaktinde açıklanması, sözlü-yazılı yoklamalarda eşitlikçi ve adaletli oluş vb. Sınıf yönetiminde uygun davranış ancak

uygun koşullarda gerçekleşir. Uygun evre sağlamak koşuluyla, değiştirilemeyecek davranış olmadığı söylenbilir. (Ilgar)

2.6.6. Uzak evre

evre değişkenleri bir davranışın gdleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın evre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu evre olarak alınmıştır: Sınıf, okul, aile, boş zaman geçirme alanları. Uzak evre, onu zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır (Başar, 1999).

Birey ve kurumların etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir. Okul ve öğretmeden beklenen, sınıf ve okulun olasıncaya uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır. Ülkelerin yaşama biçimlerindeki farklar, sınıftaki öğrencilerin davranış nedenlerinde de fark oluşturur. Bu sonuç bize, sınıftaki bir öğrencinin davranışı ile uğraşan bir öğretmenin gözetmesi gereken etkenlerin ne kadar geniş bir çevreden geldiğini gösterir. Öğretmenin bu kadar geniş bir evre içinde bile yapabileceği işler vardır: Olumsuz davranış örneklerini sergileyen basını-yayın araçlarının ilgilileriyle, okul ve eğitim st örgütleri düzeyinde iletişim kurularak, değiştirilmesine çalışılabilir. Bunun için aile ve ilgili diğer kurumlardan yardım istenebilir. Sorunları uygar insanlar olarak çözmenin, hakkını yasal yollarla arayıp almanın örnekleri yerine, hakkını, hatta hakkı olmayanı bile g kullanarak alanların kahraman olarak yer aldığı, kazandığı filmler, eğitsel amaçlara ters bu davranışlar karşısında, öğretmenin çabalarına fazla başarı şansı tanımaz. Öğrencilerin, toplumsal yaşamda da karşılaşılan bu tür olumsuz örneklerden etkilenmemesi için, toplumsal yapı ve işleyiş, bu örneklerle rastlanılmayan, rastlanıldığında da başarılı olamayacakları şekilde kurulmalıdır. Bu durum, eğitim ve sınıf yönetimi konusunda, ülke yöneticilerinin sorumluluk biçimlerinin de göstergesi olur (Başar, 1999).

2.6.7. Yakın Çevre

Öğrenci ve okul çevresinin kültür yapısı sınıfı etkiler. Sokak kültürünün baskıları, suç işlemeye kadar iter. Bunların etkileri, öğrenciler aracılığıyla sınıf içine yansır. Öğretmenin sınıf yöneticisi olarak rolü, bu etkilerin olumlularından yararlanıp, olumsuzlarını önleyebilmektir. Öğretmen, toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Bu, öğrencinin yaşam alanını genişletir, yaşamını zenginleştirir, öğrendiklerini uygulama, pekiştirme olanağı verir. Bu yolla öğrenci, öğrendiklerinin yaşamını nasıl kolaylaştırdığını görür (Başar, 1999).

Çevrenin bir sınıf gibi kullanılabilmesi için, önce öğretmen çevreyi tanımalı, kültürel geçmişini, bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnir güçlerini bilmelidir. Bu çabalar okulca da ele alınmalıdır. Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve eyleme geçmelidir. Örneğin, ilkokulda temizlik ve sağlık ünitesinin işlenmesinde, okul çevresindeki bir sokağın öğrencilerce temizlenmesi sağlanabilir. Bu sürece sokaktaki insanları katabilmek için, kapılar çalınarak, "Sokağımızın temizlenmesinde size yardım etmek istiyoruz, izin verir misiniz?" diyerek, onların sorumlulukları hatırlatılabilir. Böylece hem bir ünite de öğrenilenlerin bir kısmı davranış olarak gerçekleştirilmiş, öğrenciler deneyim kazanmış, hem de diğer insanların çevre temizliği konusunda ne yapmaları gerektiği uygulamalı olarak onlara gösterilip, çevrenin eğitime katkıda bulunmuş olur.

Çevrede rastlanan olumsuz davranışların değiştirilmesi, sınıf etkinliklerinin çevreye taşınmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, çevrenin okula taşınmasıyla da sağlanabilir. Okulun eğitsel kol etkinlikleri veya sınıf-çevre işbirliği ile sınıf veya okulun düzenlediği çeşitli etkinliklere veliler ve çevre insanları davet edilir. Böylece öğrenciler sınıfta öğrendikleri olumlu davranış örneklerini, bir tiyatro, şiir etkinliği, beceri sergileri gibi gösterilerle çevre halkına sunmuş olurlar. Çevre halkı da izleme yoluyla olumlu davranış örneklerini öğrenip gösterme ortamı bulmuş olur. Bu konuda yetenekli velilerden, okul ve sınıftaki çeşitli görevler için yararlanılabilir (Başar, 1999).

2.6.8. Aile

Eğitim ailede başlar. Kişilik, yapısının temel davranışları büyük lde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-alışkan, doğrucu-yalancı, pısırsık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür, uygun çözüm, önceden aileyi etkilemektedir. Ailedeki birey sayısı, ğrenci davranışının etkenlerinden biridir (Başar, 1999).

Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Bunlar üzerinde ailenin etkisini azaltır. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. ocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yerine yeterince getirmesini güçleştireceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir.

Ailenin sosyokültürel ve ekonomik durumu, byklğu (ekirdek/büyük), yeleri arasındaki ilişkiler, ne tür bir çevreye sahip olduğu ve eğitim durumu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir. Öğrencilerin sınıftaki davranışları büyük lde yukarıdaki değişkenleri yansıtacak türdendir (Erdoğan, 2000).

Ailede atışma, ocuk üzerinde olumsuz etki yapar. Aile iklimi ile ğrenci davranışı arasında ilişki bulunmuştur. Ailelerince az desteklenip çok kontrol edilen çocuklar, aşırı hareketli davranabilmekte, insan ilişkilerinde daha az düşünceli, daha çok düşmanca davranmakta; görev uyumlu olmadıklarından, başarıları düşük, kendileri ie dönük başkalarına bağımlı olabilmektedir (Başar, 1999).

Aileler okulda çocuklarının başarılı olmasını ister. Başarısız olduklarında ya da okulda bazı sorunlar bulunduğunda bunu kabul etmek istemezler ve bunların çözümünün öğretmenin görevi olduğunu düşünürler. Oysa birçok ğretmen toplumsal ve aile ile ilgili sorunların okuldaki ğretim sürecini engellediğini düşünmektedir. Bu nedenle velilerle işbirliği yaparak, öğrencilerin sorun davranışlarını çözmek gerekmektedir. Okul-aile işbirliği eğitimsel değerlere dayalı

olarak aileleri, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri bir araya getirerek eğitim gereksinmelerinin uygun biçimde karşılanması için bu grupların birbirlerinden neler bekleyebilecekleri ve birbirlerine nasıl yardım edebilecekleri konusunda bir görüş birliği sağlayacaktır (Ünal ve Ada, 2003).

Aile baskısı çocukları olumsuz etkilemektedir. Ana baba beklentileri, öğrenci çabası üzerinde önemli bir güç olmaktadır. Beklentinin çok yüksek veya düşük olması, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Anne babanın öğrenciden gurur duyduğunu belli etmesi, onu başarıya isteklendirmektedir. Aileyle ilgili olarak öğretmenin yapması gerekenlerden ilki, ailenin tanınması, bunun aracı da öğretmen-veli iletişimidir. Bu iletişim yüz yüze olabileceği gibi, yazı ve telefonla da olabilir. Öğretmen, öğrencinin defterine yazdığı veya velisine iletmesi için öğrenciye verdiği notlar aracılığı ile iletişim sağlayabilir. Ailelere haftalık, aylık okul-sınıf haberleri bülteni gönderilebilir. Öğrenciler aracılığıyla sözlü iletişimin, yanlış anlamalara neden olabileceği için kullanılmaması yerinde olur(Ünal ve Ada, 2003).

2.6.9. Okul

Sınıf yönetimini etkileyen öncelikli etken, okulun sahip olduğu öğrenci sayısıdır. Araştırmalara göre küçük okullarda kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşimi, program ve öğretim uygulamaları daha iyi yürütülmektedir. Ayrıca küçük okullarda ve sınıflarda öğrenci başarısıyla birlikte öğretmenin morali de yüksek olmaktadır ve çok fazla disiplin problemi yaşanmamaktadır. Okulun büyüklüğüne dayalı olarak ortaya çıkan bütün bu sonuçlar sınıf yönetimi açısından da önemlidir. Grubun büyüklüğü arttıkça üyelerin etkinliği ve katılımı azalır. Büyük gruplarda bireyler, yapılan tartışmalardan daha az doyum sağlar. Diğer taraftan küçük gruplarda da gruba olan bağlılık, üyelerin doyum ve benlik saygıları daha yüksek olur. Küçük gruplarda üyeler yaptıkları işi daha anlamlı bulurlar, daha az devamsızlık yaparlar ve daha üretkendirler. Bu durumda, sınıf yönetimi açısından sınıfta bulunan öğrenci sayısının az olması önemlidir. Sınıfın fiziksel ortamının öğrencilerin davranışı ve güdüsü üzerinde önemli etkisi vardır. Etkili sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar. (Ünal ve Ada, 2003).

Okulun fiziki koşulları, sosyoekonomik durumu, çevresinin estetiği, sağlık koşullarına uygunluğu gibi özellikleri de öğrenci davranışını etkilemektedir. Okul öğrencilerin boş zamanlarını da geçirmek istediği bir ortam haline dönüştürülmeli ki, öğrencinin etkilendiği sokak kültürünün zararlı etkilerinin sınıfa taşınması, bu yolla engellenebilir. Sınıf yönetimi etkileyen bu değişkenlerin okul tarafından kontrol altına alınması eğitimin kalitesi açısından gereklidir.

2.7. SINIF ORTAMINDA KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER VE ÖZELLİKLERİ

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olur. A.B.D. Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır (Kinder, 1973).

İnsanlar	Okuduklarının	%10' unu	
	İşittiklerinin	%20' sini	
	Gördüklerinin	%30' unu	
	Görüp işittiklerinin	%50' sini	
	Söylediklerinin	%70' ini	
	Yapıp söylediklerinin	%90' ını	hatırlamaktadırlar.

Görüldüğü gibi ne kadar çok duyu organı devreye girerse hatırlama artıyor. Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı

(mltimedya) ğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Sınıflarda en çok kullanan görsel ve işitsel araçları 3 ana grupta toplayıp aşağıdaki gibi sıralamak olasıdır (Demirel, 1995).

2.7.1. Grsel Araçlar

1. Kitaplar

- Ders Kitabı
- Öğretmen Kitabı
- Alıştırma Kitabı

Ders Kitabı: Öğretimde en çok kullanılan görsel araçtır.

Öğretmen Kitabı: Öğretmene dersi nasıl işleyeceği konusunda bilgi verir.

Alıştırma Kitabı: Öğrencilerin hem sınıfta hem de evde kullanabileceği kaynak kitaptır.

2. Yazı Tahtaları

- Kara Tahta
- Pazen Tahta
- Manyetik Tahta
- Bülten Tahtası
- Kağıt Tahtalar
- Kumaş Tahtalar
- Akıllı Tahtalar

Kara Tahta: Geleneksel sınıf ortamında en çok kullanılan araçtır.

Pazen Tahta: Bir tahta üzerine tüylü kumaş geçirilerek oluşturulur.

Manyetik Tahta: Kullanılacak resimlerin arkasına mıknatıs takılır ve bunlar düşmeden tahta üzerinde durur.

Bülten Tahtası: Genel duyuru için kullanılan tahtadır.

Kâğıt Tahtaları; Kâğıt tahtaları taşınabilir ve normal tahtalara göre çok daha küçük boyutta beyaz tahtalardır. Kendi boyutlarındaki kâğıtların üst kısımdan tutturulması ile kâğıt üzerine yazmak amacıyla kullanılırlar. Bir sunu sırasında anahtar kelimelerin not alınması için veya beyaz tahtaya destek olarak kullanılacakları gibi, önceden hazırlanmış görseller üzerinde çalışmak içinde son derece uygun ortamlardır. Taşınabilir olmaları, yalnızca tahta kalem ve kâğıt gerektiren kolay kullanımı nedeniyle son derece pratik bir araçtır.

Kumaş Tahtalar: Kumaş tahtalar, sağlam bir malzemenin üzerine keçe veya flanel gibi dayanıklı kumaşların kaplanması ile oluşan araçlardır. Kumaş tahtaların üzerine yardımcı araçlarla kâğıt ve bezden yapılmış farklı materyaller asılabilir. Özellikle görsellerden yararlanılarak öykü oluşturma çalışmaları için uygun ortamlardır. (www.moodel.midas.baskent.edu.tr)

Akıllı (İnteraktif-Elektronik) Tahtada Teknolojiler; Akıllı İnteraktif-Elektronik tahtalar aslında beyaz tahtanın dokunmatik bir bilgisayar ekranına çevrilmesi şeklinde algılanabilir. Standart beyaz bir tahtanın dokunmatik bir bilgisayar ekranına çevrilmesi olayı değişik teknolojilerle mümkün olmaktadır. Bu da Akıllı tahta teknolojilerini çeşitlendiren en temel ayrışımıdır. Genel olarak bütün akıllı tahta teknolojileri üçlü bir yapıda kullanılır (Bilgisayar-Projeksiyon-Akıllı Tahta) (www.nedirbilgi.com).

Akıllı tahta yazılımı içeren bir bilgisayar kablolu – kablosuz olarak Akıllı tahtaya bağlanır. Projeksiyon cihazı bilgisayardan aldığı görüntüleri akıllı tahta yüzeyine yansıtır. Elektronik beyin tahta yüzeyindeki dokunmayı algılar ve bu şekilde tahta yüzeyi interaktif bir bilgisayar ekranına dönüştürülmüş olur. Artık yapabileceklerimiz bilgisayar teknolojisindeki olanaklara bağlıdır. Ayrıca kullanılan akıllı tahta yazılımları, eğitime ve sunuma yönelik özel geliştirilen yazılımlar olduğu

ve sürekli kendileri yeniledikleri için kullanıcılara çok kullanışlı olanaklar sunarlar. Bunlar;

Mekanik Teknoloji: Bu teknolojiye tahta özel bir zarla kaplanır. Siz tahtaya dokunduğunuzda bu zarda hareketlenme olur. Yazılım bu hareketlenmeyi değerlendirerek sizin ne yaptığınızı algılar. Bu teknolojiye tahta herhangi bir elektronik kaleme ihtiyaç duymadan elle kullanılabilir. Akıllı tahtalarda en pahalı teknoloji budur. Diğer akıllı tahtalardaki sert ve sağlam yüzey doğası gereği bunlarda yoktur, dolayısıyla sert darbelere karşı dayanıksızdırlar. Mekanik bir teknoloji olması nedeniyle seri hareketleri algılayamazlar. Daha çok iş dünyasının sunum için tercih ettiği bir teknolojidir. (Akıllı tahta)ya adını veren Smart Board (ki İngilizce akıllı tahta demektir) bu teknolojinin öncü markasıdır.

Ultra Sonic ya da İnfrared Teknoloji: Ses ya da Kızılötesi dalgalarla çalışır. Elektronik bir beyin, düz beyaz bir zemin üstüne tahta yüzeyini görecektir şekilde yerleştirilir ve tahtanın yüzeyi ses ya da kızılötesi dalgalarla taranır. Sizin tahta üzerine yaptığınız basınç dalgalarında değişikliğe neden olacaktır. Bu şekilde hareketiniz algılanmış olur. Mimio ve Ebaim cihazları bu teknolojiyi kullanır. Yaklaşık bir kilo ağırlığında olan bu cihazlar taşınabilirler ve herhangi bir beyaz tahtayı akıllı tahta haline getirmekte kullanılırlar.(www.nedirbilgi.com)

3. Resimler

- Düz Resimler
- Çizgi Resimler
- Şimşek Kartlar
- Figürinler
- Duvar Resimleri
- Levhalar

- Afişler

Düz Resimler: Fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, gazete, kitap gibi basılı materyallerdeki resimler.

Çizgi Resimler: Basit çizgilerle bir olayı anlatan resimlerdir.

Şimşek Kartlar: Bir olayı sırayla gösteren basit kartlardır.

Figürinler: Bir kişi ya da objenin kenarlarından kesilmesiyle elde edilen resimler.

Duvar Kağıtları: Duvara asılan büyük çizelge şeklindeki resimler.

Levhalar: Yazı ve resimlerin kalın bir karton üzerinde görüntülenmesidir.

Afişler: Reklam amacıyla kullanılan levhalardır.

4. Gerçek Eşyalar ve Modeller

5. Projektörler ve Grafikler

- Opak Projektörü
- Tepegöz
- Slayt Projektörü
- Film Şeritleri

Opak Projektörü: Fotoğraf, resim kitap sayfası gibi şeffaf olmayan materyalleri ekrana yansıtmaya yarayan araçtır.

Tepegöz: Tepegöz saydamı olarak bilinen şeffaf levhaları ekrana yansıtmaya yarar (Çilenti, 1984).

Slayt Projektörü: Slaytların ekrana yansıtılmasına yarayan araçtır.

Film Şeritleri: Film Şeritlerinin ekrana yansıtılmasına yarayan araçtır.

2.7.2. İşitsel Araçlar

1. Radyo
2. Pikap ve Plaklar
3. Teyp ve Ses Bantları (Demirel, 1995).

Radyo: Radyo, kulağa hitap eden ve büyük insan kitlelerini etkileyen bir iletişim aracıdır. Radyo sınıf içinde yaygın olarak kullanılmamaktadır.

Pikap ve Plaklar: Bu işitsel cihazlar son yıllarda teyp ve kasetçalarının yaygınlaşması ile önemini kaybetmiştir.

2.7.3. Görsel-İşitsel Araçlar

1. Film Makinesi ve Hareketli Filmler
2. Kapalı Devre Televizyon
3. Video
4. Etkileşimli Video
5. Bilgisayarlı Video(Demirel, 1995).

Film Makinesi ve Hareketli Filmler: Hareketli ve sesli filmleri yansıtan makinelerdir.

Kapalı Devre Televizyon: Kablo ya da mikrodalga bağlantısı yoluyla bir video veya bir stüdyodan doğrudan doğruya sınıftaki izleyiciye gönderilen yayındır. En büyük avantajı aynı anda birçok sınıfa yayın yapılabilmesidir.

Video: Ses ve görüntüyü manyetik bir bant üzerine kayıt etmeye ve bu görüntüleri yayınlamaya yarayan cihazlardır. Video ile yapılan eğitim hem göze hem de kulağa hitap eder. Gerçek hayatın sınıfta en iyi şekilde sergilenmesini sağlar. 3-5 dakika süren bir programa bir saatlik ders sığdırılabilir.

Etkileşimli Video: Video ve Bilgisayarın bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Özellikle öğrencilerin kendi başlarına yabancı dil öğrenmelerini öğretmen olmadan yanlışlarının kontrol edilip düzeltilmesi ve öğrencinin sistemle iletişim kurabilmesini sağlar.

2.7.4. İletişim Uyduları

1. Uydular
2. Tele Toplantılar
3. Videoteks

Noktadan Noktaya Yayın Yapan Uydular: Yerdeki iki istasyon arasında bağlantı kuran uydulardır.

Dağıtım Uyduları: Birden fazla yer istasyonuna yayın yapan uydulardır.

Doğrudan Yayın Uyduları: Doğrudan doğruya özel alıcılara yayın yapan uydulardır.

Tele Toplantılar: Birbirine uzak olan grupları ses, görüntü, çizim ve veri iletişimde bulunmalarını sağlamakla karşılıklı etkileşim ilkesine göre çalışır.

Videoteks: Bilgisayarları, Kablolu TV'yi, mikrodalgayı ve uydu yayını bünyesinde toplayabilen karma bir iletişim sistemidir. Sayısal olarak kodlanmış metinsel, grafiksel bilgileri tamamıyla elektronik yollarla, kullanılması çok basit ve ucuz bilgisayar terminalleri aracılığıyla kullanıcılara dağıtılmasıdır. Bu sistemlere abone kendisine sunulanlar arasında seçim yapma olanağına sahiptir.

Eğitimde kullanılan araçlar Cevat Alkan Tarafından Őyle sınıflandırılmıŐtır (Alkan, 1997).

1. Televizyona Dayalı Teknolojiler
 - a. Açık Devre TV Yayınları
 - b. Kablolulu TV Yayını
 - c. Uydu Televizyonu
 - d. Video Disk
 - e. Video Kaset

2. İŞitsel Teknolojiler
 - a. Radyo
 - b. Ses Kaseti
 - c. Telefon

3. Tümleşik Teknolojiler
 - a. Televizyonla Őđretim
 - b. Bilgisayarla Őđretim

4. Bilgisayara Dayalı Teknolojiler
 - a. Bilgisayar Destekli Őđretim
 - b. Bilgisayar Konferansı

Tablo 1 Televizyona Dayalı Teknolojiler

	Açık Devre TV Yayınları	Kablolu TV Yayımları	Uydu Televizyonu	Video Disk	Video Kaset
Güçlülüğü	<ul style="list-style-type: none">• Halkın Büyük kısmına erişim gücü• Sembolik temsillerde zenginlik• Öğrencinin evine girme• Düşük gelirli ve az erişilmiş gruba erişme	<ul style="list-style-type: none">• İki yönlü uzaktan görsel iletişim<ul style="list-style-type: none">• Telekonferansçı ile anında etkileşim• Kampus dışı öğretim• Eğitim programı için zaman sınırlılığı olmaması• Açık televizyona oranla düşük maliyet	<ul style="list-style-type: none">• Daha ekonomik dağıtım	<ul style="list-style-type: none">• Kasetlere göre daha duyarlı kontrol• Hareketli imajlarda yüksek kalite<ul style="list-style-type: none">• Yüksek veri iletişim hızı• Veri güvenliği	<p>Açık, kablolu ve uydu yayınlarına göre oldukça fazla öğretim avantajı</p> <p>Üretim materyallerinin sürekli hazır olması</p> <p>Durdurabilme, yavaşlatabilme, geri sarma</p> <p>Televizyona göre ucuz üretim</p>
Zayıflığı	<ul style="list-style-type: none">• Yüksek Üretim Maliyeti• Kitle iletişiminin eğitim kurumlarınca kontrol zorluğu	<ul style="list-style-type: none">• Yerel deneyimde sınırlılık• Büyük yatırım sermayesi• Belirli zamanda izleme<ul style="list-style-type: none">• Kolayca yavaşlatamama• İzlemeye ara verememe	<ul style="list-style-type: none">• Yüksek yatırım• Dikkatli sistem oluşturma	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel üretim• Yüksek üretim maliyeti	<p>Evde video cihazı azlığı</p> <p>Fiziksel dağıtım maliyeti</p>

2.7.5. Tümüleşik Teknolojiler

Yeni teknolojiler birleştirilerek bu teknolojilerin öğretme gücü arttırılabilir. Örneğin açık öğretim sistemleri, etkileşimli öğretim ortamları (etkileşimli video), tele bilgi sistemleri (telefon, televizyon ve bilgisayar teknolojilerinin birleştirilmesi), uydu dağıtım sistemleri gibi (Alkan, 1997).

1. Mikrobilgisayar kullanarak her öğretmen sesli ve görüntülü görsel işitsel materyal hazırlayabilir.
2. Standart bir bilgisayar, elektronik ışık kalemi veya dijital bilgiyi birlikte kullanarak kolaylıkla grafik oluşturulabilir.

3. Üretilen video görüntüleri bilgisayarla, ses kodlarına dönüştürülebilir, ses kasetlerine depolanabilir veya standart telefon hatları ile veri gibi iletilebilir ve tekrar video sinyallerine dönüştürülebilir.
4. Özel bir bilgisayar bilgisi gerekmeksizin bunları herkes kullanabilir
5. Kullanışlıdır fakat materyal geliştirebilmek için çok zaman ve mali kaynağa gereksinim vardır.

a) Televizyonla Öğretim

Eğitim açısından geliştirilmiş en önemli kitle iletişim aracıdır. Kodlanmış anlamlı bilgileri değiştirme, iletme, yansıtma ve sunma kapasitesine sahiptir.

Ülkeler vatandaşlarını daha çabuk ve etken biçimde eğitmek için televizyonla öğretime artan bir önem vermektedirler. Nijerya, Japonya, İtalya, Fransa, İngiltere, Peru ve ABD televizyonu okuma yazma, yetişkinlerin eğitimi, eğitim hizmetlerini yaygınlaştırma, öğretmen yetiştirme ve kaliteyi yükseltme maksadıyla yaygın olarak kullanırlar. (Alkan, 1997)

b) Bilgisayarla Öğretim (Bilgisayar Destekli Eğitim)

Bilgisayar, kendisine önceden yüklenen programlar gereğince bilgileri elektronik olarak işleyen, matematiksel işlemler yapan bazı karşılaştırmaları otomatik olarak yapan makinelerdir (Demirel, 1986).

Bilgisayarın eğitimde kullanılma gereksinimi

- Eğitim sisteminin aşırı derecede artması,
- Öğrenci sayısının hızla artması
- Bilgi miktarının artması ve içeriğinin karmaşıklaşması
- Öğretmen yetersizliği
- Bireysel kabiliyet ve farklılıklarının önem kazanması nedenleriyle ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar eğitimde

- Eğitsel verileri düzenleme ve değerlendirme
- Eğitim sektörünün yönetimi
- Eğitim işlevi olarak kullanılır.

Tablo 2 Bilgisayara Dayalı Teknolojiler

	Bilgisayar Destekli Öğrenme	Bilgisayar Konferansı
Güçlülüğü	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciye soru sorma, cevapları düzeltme yönlendirme, deneysel tasarıma teşvik• Çift yönlü etkileşim• Geri besleme• Ucuz ve çabuk grafik üretme	<ul style="list-style-type: none">• Bireysel iletişim• Uzaktan eğitim• Üretim ve personel açısından ekonomiklik• Özel bilgisayar becerisi gerektirmeme
Zayıflığı	<ul style="list-style-type: none">• Doğal ses ve görüntü sınırlılığı• Yazılım maliyetlerinin yüksekliği• Sistemler arası uyum sınırlılığı	<ul style="list-style-type: none">• İleri öğretim kademeleri için uygunluk• Bilgisayarın bazı sınırlılıkları

Bilgisayar destekli öğretim kavramı 1960' lı yıllarda ortaya atılmış 1970' li yıllarda ABD deki üniversitelerde BDÖ çalışmalarına yer verilmiştir (Demirel, 1986).

2.8. SINIF YÖNETİMİNDE ARAÇ-GEREÇ KULLANIMI

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim uygulamalarında bir takım yeni yaklaşımlar geliştirmeyi gerektirmektedir. Okullarda, dersliklerde, her çeşit öğrenme ortamında teknolojinin kullanımı giderek artmaktadır. Genel olarak bir eğitim ortamının dört unsurdan meydana geldiğini söyleyebiliriz. Bunlar; öğretmen, öğrenci, iletişimin gerçekleştiği fiziksel ortam ve öğretilecek konunun içeriğidir. Öğretmen, öğrenci ve öğretilecek konu belirlendiğinde etkili ve verimli bir eğitim sağlamada içinde çeşitli araç ve gereçlerin de bulunduğu fiziksel ortam önem kazanmaktadır (Uçar 1999).

Öğretimi öğrenciler için ilginç hale getirmek, öğretmenin görevlerini kolaylaştırmak, birinci kaynaktan bilgi edinmeye olanak sağlamak, öğrenme kaynaklarını çoğaltabilmek, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere vatandaşlık sorumluluğu kazandırmak, belirli mesleklere yatkınlıklarını sağlama ve üst öğrenim kurumları için hazırlayabilme amaçlarına ulaşabilmek için; ilköğretim sistemimizde ve ilköğretim okullarımızda çağdaş eğitim teknolojisi açısından belirli önlemlerin alınması gerekmektedir. Günümüzde verimli eğitimin çağdaş eğitim teknolojisi anlayışına dayalı uygulamalarla gerçekleşebileceği uluslararası düzeyde kabul edilmiştir. Bu anlayışa dayalı uygulamaların ön koşulu ise öğretmen ve eğitim yöneticilerinin eğitim teknolojisi konusunda yetişmiş olmalarıdır. Ülkemizde ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler bu koşul açısından incelendiğinde bunların tamamına yakınının, değil çağdaş eğitim teknolojisi, sınırlı anlamda eğitim teknolojisi anlayışından dahi yoksun olduğu rahatlıkla söylenebilir. Eğitim, bugünkü uygulamalarıyla, büyük ölçüde geleneğe bağlı ve ilkel bir teknolojik uygulama içerisindedir. Öğretme - öğrenme süreçlerinde yönetim ve ölçme-değerlendirmede insan unsuruna dönük, emek yoğun bir yöntem uygulamaktadır. Öğretmenin işlevi bilgi aktarmayla, öğrenme ortamı ders kitabıyla sınırlıdır. Son zamanlarda geliştirilmeye çalışılan görsel-işitsel araçlar ise esasta bir değişiklik getirmemiş sadece geleneksel uygulamaları takviye eden “beşinci tekerlek” durumunda kalmıştır. Oysa öğretme - öğrenme süreçlerinde gereksinim

duyulan temel değişiklik, öğrenci ile uyarıcıyı doğrudan etkileşim durumuna getirecek ve öğretmeni bu etkileşimi düzenleyen ve yöneten bir rehber olarak görevlendirecek bir sistem geliştirmektir. Öğretim, en yeni eğitim teknolojisine ve maksada uygun araç ve gereçlere dayandırılmalıdır. Öğretim mümkün olduğunca “interactive” esaslı olmalı, tek yönlü ve pasif olmamalı, öğrenciyi de aktif şekilde devreye sokmalıdır; öğretmenle (bu öğretmen de olabilir, kitap veya bilgisayar da olabilir) öğrenenin karşılıklı “alışverişi” şeklinde yürütülmelidir (Uçar 1999).

Konuya çağdaş gereksinimler açısından bakıldığında, karşılanamayan eğitim talepleri, kalabalık sınıflar, tesis, araç-gereç ve öğretmen yetersizliği, sosyal adalet ve olanak eşitliği yönünden dengesiz dağılım, bireysel farklılıkların karşılanamaması, var olan kaynakların gereği gibi değerlendirilememesi gibi konular var olan eğitim uygulamalarının başlıca dar boğazını oluşturmakta ve eğitimciler için sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitsel nitelikte bir takım sorunlar yaratmakta olduğu görülmektedir. Ülkeler, teknolojideki gelişmelere koşut olarak ortaya çıkan araç-gereçleri, ekonomik olanakları ölçüsünde, okullara sağlamaya çalışmışlar, doğal olarak öğretme - öğrenme etkinliklerinde büyük verim artışı beklentisine girmişlerdir. Ancak, yapılan değerlendirmelerde okullara araç-gereç için yapılan bunca yatırıma karşın öğretme - öğrenme etkinliklerinde önemli artışlar gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır. Verim düşüklüğünün nedenleri araştırıldığında; araç-gereçlerin bunları kullanma bilgi ve becerisine sahip olmayan öğretmen ve eğitimcilerce ya çok az kullanıldıkları veya zaman zaman ciddi bir plânlama yapılmadan, birbirinden kopuk, gelişigüzel biçimde öğretme-öğrenme etkinliklerinde kullanıldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretme - öğrenme yardımcıları uygun biçimde kullanıldığında, eğitimi somutlaştırmak ve bu yolla soyut kavramları oluşturmak kolaylaştırılabilir. Böylece geliştirilen kavramlar ve genellemeler gerekli biçimde organize edilerek yeni somut yaşantılar düzenleme olanağı sağlarlar. Tutarlı, akıllı soyutlamalar zengin, anlamlı somut yaşantılar olmadan geliştirilemez. Bütün anlamların, düşünmenin ve tutum oluşturmanın temelinde gerçek yaşantı vardır. Gittikçe karmaşıklaşan dünyamızda öğrenciler çevrelerini çok iyi tanımak ihtiyacındadırlar. Karmaşık dünyada öğrencinin birinci elden gerçek yaşantı kazanması güçleştikçe öğretmenin sorunu da karmaşıklaşmaktadır. Bu sorun uygun ortamlar sağlamakla çözümlenebilir (Uçar 1999).

Öğretim için seçilen ortam, öğretimin kalitesini doğrudan doğruya etkiler, çünkü bazı konular en iyi sınıf ortamında, bazıları laboratuvar ortamında ve bazıları da bireysel çalışma materyalleriyle öğrenilir. Ergün'ün Bloom'a dayanarak belirttiğine göre son yıllarda büyük sınıf - küçük sınıf, televizyonla öğretim, görsel-işitsel araçlar, konferans, tartışma, gösteri, grup çalışması, programlı ders, otoriter ve anti otoriter öğretim metotlarının bilgi ve beceri kazandırmada hemen hemen eşit oranda etkinliğe sahip olmaktadır. Okulda ders araçlarının olup olmaması öğretim yönteminin seçimini etkiler. Bilgisayar, tepegöz, slayt projeksiyon, epidiyoskop, laboratuvar, TV-Video, iyi bir kütüphane gibi bir öğretim için çok gerekli olan dersin esas araç-gereçlerinin veya yardımcı aletlerin olup olmaması dersteki yöntem seçimini etkiler.

Öğrenmeyle ilgili olarak yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak eğitim araç ve gereçleri aşağıdaki gibi tasarlanmaktadır.

1. Tüm eğitim araçları öğrenciyi, derse katılımı için cesaretlendirecek biçimde tasarlanmaktadır.
2. Çoğu eğitim araçları sınıftaki öğrencileri gerçek hayata yaklaştırır ya da gerçek hayatı sınıfa getirir.
3. Resimler, filmler ve öteki tüm eğitim araçları sözcüklerle yapılan anlatımların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.
4. Televizyon programları, filmler, işitsel bantlar, öğrencinin izleyebileceği ve anlayabileceği ölçüde küçük adımlarla, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru olacak biçimde hazırlanmalıdır.
5. İşitsel bantlar, programlı öğretim materyalleri vb. öğretimi bireyselleştirmek için kullanılır, böylece her öğrenci kendisine en uygun olanı seçip kendi başına ve kendi hızında çalışabilir.
6. Dil laboratuvarlarında ve bilgisayarlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş bazı alıştırmalarda, sunulan bir maddeyi öğrenci cevapladıktan hemen sonra doğru cevap verilmektedir.
7. Eğitim araçları, öğrencinin, öğrenme ortamında, birden çok duyu organını işe koşmasına yol açmaktadır.

Eğitim teknolojisi; davranış bilimlerinin öğrenme ve iletişim alanındaki araştırma verilerine dayalı olarak insan gücünü, eğitim araç ve yöntemlerini akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek öğrencileri, eğitim hedeflerine ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır. Eğitim teknolojisinin öğeleri; öğretim hedefleri, öğrenciler, insan gücü, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamı, davranış bilimlerinin öğrenme ve iletişimle ilgili verileri, öğrenme durumları ve değerlendirmeleridir. Bu öğelerden eğitim ortamı; eğitimin meydana geldiği çevre olup öğretim - öğrenme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim ortamının içinde her türlü araç, gereç, mekan, donanım vardır ve temel işlevi eğitim süreçlerine etkililik, zenginlik ve çeşitlilik sağlamaktır. Eğitim ortamını oluşturan öğelerin niteliği ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan davranışların niteliği arasında doğrusal bir ilişki görölmektedir.

İlköğretim kademesi diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında, eğitim teknolojisine dayalı uygulamaların yoğun olması gereken bir eğitim kademesidir. Çünkü bu kademedeki öğrenciler gelişim düzeyleri bakımından daha somut öğrenme yaşantıları istemektedirler. Bu yaşantılar ise, çok ortamlı, çok araç-gereçli öğretim - öğrenme uygulamalarına yer verilmesini gerektirmektedir. Çocukta zihin gelişimi somuttan soyuta doğrudur. İnsan her zaman somut olarak gördüğü, algıladığı şeyleri, onların soyut kavramlarla anlatılmasından daha kolay öğrenir. Bu nedenle öğrenci mümkünse ders konusu olan eşya ve nesnelere doğrudan karşı karşıya getirilmeli; bu mümkün olmadığı zaman o nesne veya olayın modeli, fotoğrafı veya başka bir simgesi gösterilmelidir. Özellikle ilkokul öğrencilerinde, gözle görüp eliyle tuttuğu gerçek eşyalar daha anlamlıdır. Bu sebeple öğretimde öğrencilere öncelikle somut şeyler öğretilmeli, daha sonra soyuta ulaşılmalıdır. Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanılmalıdır. Görsel-işitsel araçlar ve özellikle bilgisayar teknolojisindeki son gelişmeler, bu ilkenin öğretimin her seviye ve her ders konusunda uygulanmasını büyük ölçüde kolaylaştırmıştır (Uçar 1999).

Okulda eğitim araçlarından yararlanmada en önemli sorumluluk öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretimin plânlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi görevinin bir gereği olarak amaçlara ulaşmayı sağlayacak eğitim araçlarını seçmek, bunları yerinde ve etkili kullanmak, öğretmenden beklenmektedir. Öğretmenin kendisinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim yoluyla yeterli davranışları kazanmış olması gerekir. Eğitim araçlarını amaçlara uygun olarak seçebilmenin temel koşullarından birisi araçların nitelikleri, yarar ve sınırlılıkları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaktır. Bunun yanı sıra iyi bir seçim öğretmenin öğretim yaptığı grubun ve öğretim ortamının niteliklerini de iyi tanıyor olmasını gerektirir. Öğretme - öğrenme sürecinde etkili bir iletişimin kurulması için, öğretmenin hedef davranışlara öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun eğitim araç ve gereçleriyle tekniklerini işe koşması gerekir. Öğretmen eğitim teknolojisi alanında ne kadar iyi yetişmiş olursa, eğitim durumları için araç seçmede ve onları sağlayabilmede o kadar başarılı olur (Uçar 1999).

Araç seçiminde şu sorular önemlidir. Seçilen araç kazandırılması öngörülen hedef davranışı oluşturabilecek nitelikte mi? Kendi içerisinde uygun bir sırayı izliyor mu? Hangi özellikteki öğrencilerle kullanılarak geliştirildiği ve denendiği rapor ediliyor mu? Etkililiği iddialarını destekleyen veriler var mı? Öğrencilerin özelliklerini belirtiyor mu? Daha iyi kullanılmasına yardımcı olacak ve gerekli öğretmen yeterliliklerini belirten yazılı bir rehberi var mı? İncelenen konuya anlamlı bir katkıda bulunabilir mi? İnsan ilişkilerini geliştirmede etkisi olabilir mi? Fiziksel durumu yeterli mi? Taşınabilir mi? Başka yardımcı personel gerektirmeden kullanılabilir mi? Seçilip kullanılması için harcanacak zaman, çaba ve paraya değer mi? Her ortamın kendine göre artıları ve eksileri vardır. Eğitim teknolojisi bunlardan gerektiği biçimde yararlanmalıdır. Bunun için öğretmenlerin çevresel imkânları değerlendirme durumlarını da göz önünde bulundurarak görüşlerini değerlendirmek yararlı olacaktır (Uçar 1999).

Sınıf içinde eğitim araç - gereçlerini kullanan öğretmen öğrencilerin aynı zamanda neyi, nasıl ve ne derecede öğrendiklerini görme ve değerlendirme olanağına sahiptir. Böylece öğretmen daha sonra yapacağı ders ve etkinlikleri daha etkili ve verimli bir biçimde düzenleyebilir. Hedefler doğrultusunda eğitim durumlarını tasarlayıp düzenleyen bu arada eğitim araç-gereçlerini birinci derecede kullanan öğretmenlerin araç-gereç kullanımı ile ilgili görüşlerini bilmek önemlidir. Araçlı eğitim; uygun zamanda, uygun yerde, uygun yöntemle ve uygun sürede yapılmalıdır. Yerinde ve etkili kullanılmayan bir araç, teknolojinin en son ürünü olsa bile kendisinden beklenen yararı sağlayamayacağı gibi dersin niteliğini düşürebilir ve zamanın boşa harcanmasına neden olabilir. Araç seçiminde söz konusu aracın amaca ve konuya uygun olması, sağlanabilirliği ve kullanma kolaylığı, öğrenci düzeyine uygunluğu ve fiziksel koşulların uygunluğu gibi konuların göz önünde bulundurulması gerekir. Araç seçiminde ve kullanımında diğer bir konu, seçilen aracın mümkün mertebe öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır. Bilindiği gibi bir aracı sadece öğretmen kullanırsa bu araç öğretme aracı, öğrenci kullanırsa öğrenme aracı olur. Seçilen aracın öğrenme aracı olması, öğretimi bireyselleştirdiği gibi etkili bir öğretim sağlar (Uçar 1999).

Öğretmenler eğitimin ve eğitim teknolojisinin uygulayıcılarıdır. Günümüzde bilgi teknolojilerinde ve eğitim teknolojisinde meydana gelen büyük ilerleme ve gelişmelere rağmen öğretmenin önemi değişmemiştir. İlköğretimde öğretmen, eğitimin niteliği konusunda en belirleyici unsurdur. Öğretmenler araç-gereçlerle sağlanan yaşantılar esnasında öğrencilerin tepkilerini izleme ve buna göre eğitimi yönlendirme olanağına sahiplerdir. Öğretmen her dersin veya her öğretim biriminin sonunda öngörülen hedeflere ne derece ulaştığını, hazırladığı ölçme araçlarıyla ölçer ve sonuçları değerlendirir. Yani öğretmen araç-gereç kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde nasıl etkiler yaptığını görebilir. Bu anlamda öğretmen kullanılan yöntem, araç ve gereçlerin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirme olanağına sahiptir. İlköğretim kademesi diğer eğitim kademelerine göre eğitim teknolojisine dayalı uygulamaların yoğun olması gereken bir eğitim kademesidir. İlköğretim öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri arasındaki ilişkileri, farkları, ortak olan ve

olmayan yönleri araştırmak yararlı olacaktır. Bu kapsamda ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitimde araç-gereç kullanımı hakkındaki görüşleri arasında fark olup olmadığını ve eğitim araçlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Uşak Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya) ve Sınıf Öğretmenlerini içine alan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır (Uçar 1999):

1. İlköğretim Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri eğitimde araç-gereç kullanımının önemini bilmektedirler.
2. İlkokul ve İlköğretim Okullarında bulunma oranı yüksek olan televizyon ve videoyu, İlkokul Öğretmenleri İlköğretim Okulu Öğretmenlerinden daha fazla kullanmaktadırlar. Sınıf Öğretmenleri, derslerinde videoyu diğer branşlardaki öğretmenlerden daha çok kullanmaktadırlar.
3. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, derslerinin bilgisayar aracılığıyla işlenmesine İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden daha olumlu bakmaktadırlar.
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna gitmiş olmalarının kendilerinin ders araç ve gereçleri geliştirmelerine katkısı olmamıştır.
5. Geçmişte “Eğitim Teknolojisi” dersini almış olan öğretmenlerin araç-gereç kullanımına ilişkin tutumları, bu dersi almamış olanlardan daha olumludur.
6. Öğretmenlerin genel olarak bilgisayara karşı tutumları olumludur. Ancak Sınıf Öğretmenlerinin derslerinin bilgisayar aracılığıyla işlenmesine ilişkin tutumları diğer branşlardaki öğretmenlerden daha olumludur.
7. Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Laboratuvarında Sınıf Öğretmenlerinden daha fazla ders yapmaktadırlar.
8. İlkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri derslerinde videoyu İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla kullanmaktadırlar.
9. İlköğretim Öğretmenleri daha etkili bir eğitim için ders araç-gereçlerini ne kadar sıklıkla kullanmak gerektiği konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Fen Bilgisi Öğretmenleri ders araç-gereçlerini sürekli, Sosyal Bilgiler

Öğretmenleri ise arada bir kullanmanın daha etkili bir eğitim sağlayacağı görüşündedirler.

10. İlkokul ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin eğitim araç ve gereçlerine yönelik değerlendirmeleri genel olarak olumludur.
11. İlkokul ve İlköğretim Okulu Öğretmenleri, okullarda el altında mevcut veya kolaylıkla ulaşabilecekleri ders araç-gereçlerini bilmelerine rağmen, kullanmamaktadırlar. Yine bu kapsamda, İl Eğitim Araçları Merkezi'nden yararlanılmamaktadır.
12. İlköğretim Okullarında bilgisayar destekli öğretim yapılmamaktadır. Bilgisayarı kullanma öğretimi de çok yetersiz düzeydedir.
13. İlkokul ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin kendileri ders araç-gereçleri geliştirip kullanmamaktadırlar.
14. İlköğretim Öğretmenlerinin okullarında bulunan Fen Laboratuvarlarını kullanma düzeyi düşüktür.
15. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenleri, Fen Bilgisi deneylerinin nasıl yapılması gerektiği konusunda değişik görüşlere sahiptirler.

İlköğretim Öğretmenlerinin eğitimde araç-gereç kullanımını konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın, bulgularından yararlanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

1. İlkokul ve İlköğretim Okullarında video ile ders yapma imkânları geliştirilmelidir. Bu kapsamda televizyon ve video sayısı artırılmalı ve bunların etkin bir biçimde kullanılabilmesi için ortam yaratılmalıdır. Ayrıca her okul, çeşitli derslerle ilgili Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı veya piyasadan olmak üzere bir videokaset repertuarı oluşturmalıdır.
2. İlköğretim Okullarımızda bulunma oranı çok düşük olan video kameranın imkânlar ölçüsünde okullara kazandırılmasına çalışılmalıdır. Bu araç vasıtasıyla öğrencilere zengin yaşantılar sağlanabilir.

3. Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği eğitim araçları ile ilgili hizmet içi eğitim kursları yeniden gözden geçirilmelidir. Bu kurslarda öğretmenlerin yaratıcı güçlerini kullanarak kendilerinin geliştirip kullanabileceği birtakım araç-gereçlerin yapımı ile ilgili konular işlenmelidir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler işbirliği yaparak öğretmenler için günümüzün ihtiyaçlarını karşılayacak, çağdaş eğitim teknolojisine uygun konuları içeren hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgisayara karşı olumlu tutumları da değerlendirilerek kurslarda bilgisayarla iletişim teknolojileri konularına yer verilmelidir.
5. İlkokul ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin okullarında bulunan Fen Laboratuvarlarını kullanma düzeylerinin düşük olmasının sebepleri araştırılmalıdır. Bu okullardaki Fen Laboratuvarları, araç-gereç ve donanım bakımından yeterli duruma getirilmelidir. Ayrıca mevcut araç-gereçler demode olmuş ise günümüzün ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yenilenmelidir.
6. İlkokul ve İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, okullarda el altında mevcut veya kolaylıkla ulaşabilecekleri ders araç-gereçlerini bilmelerine rağmen neden kullanmadıkları araştırılmalıdır. Bu bağlamda İl Eğitim Araçları Merkezlerinin organizasyonu ve çalışma biçimi yeniden düzenlenmeli, gerekiyorsa kadro ve donanımları geliştirilmelidir.

İlköğretim Okullarında öğrencilere verilen bilgisayarı kullanma öğretimi fiziksel donanım (özellikle bilgisayar sayısı ve bilgisayar laboratuvarı) ve öğretmen sayısı bakımından yeterli duruma getirilmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem bölümünde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarını incelemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacı ile tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma karşılaştırmalı betimsel nitelikte bir çalışmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılı Bursa İli Yıldırım İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yukarıda tanımlanan evrende yer alan ilköğretim kurumlarında görev yapan ve rastgele yöntemle seçilen 110 sınıf ve branş öğretmeni

oluşturmaktadır. Araştırmanın 6rneklemini oluşturan 6đretmenlerin demografik 6zellikleri aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3 Örneklem grubunun kişisel özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Gruplar	f	%	Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	69	62,7	Derse girilen sınıflar	1. Sınıf	13	11,8
	Erkek	41	37,3		2. Sınıf	15	13,6
Medeni durum	Evli	54	49,1		3. Sınıf	13	11,8
	Bekâr	56	50,9		4. Sınıf	21	19,1
Görev yapılan okul türü	Devlet Okulu	86	78,2		5. Sınıf	27	24,5
	Özel Okul	24	21,8		6. Sınıf	42	38,2
Görev yapılan kademe	1. Kademe	45	40,9		7. Sınıf	39	35,5
	2. Kademe	65	59,1		8. Sınıf	35	31,8
Yaş	20-29	23	20,9	Sınıf mevcudu	15-20 öğrenci	20	18,2
	30-39	44	40,0		20-25 öğrenci	30	27,3
	40-49	22	20,0		25-30 öğrenci	43	39,1
	50 ve üstü	21	19,1		30-35 öğrenci	16	14,5
Meslekteki görev süresi	0-5 yıl	19	17,3	35-40 öğrenci	1	0,9	
	6-10 yıl	32	29,1	Eğitim Teknolojisi dersi alma	Evet	77	70,0
	11-15 yıl	16	14,5		Hayır	33	30,0
	16-20 yıl	17	15,5	Eğitim Teknolojisi ile ilgili kurs alma, seminere katılma	Evet	24	21,8
	21 yıl ve üstü	26	23,6		Hayır	86	78,2
Görev yapılan okuldaki hizmet süresi	0-5 yıl	57	51,8		Öğrencilerin araç-gereçlere bakış açıları	Yeterli	44
	6-10 yıl	14	12,7	Yeterli değil		42	38,2
	11-15 yıl	24	21,8	Kısmen yeterli		24	21,8
	16-20 yıl	15	13,6	Sınıf yönetiminde araç-gereç kullanım sıklığı	Sürekli	34	30,9
Mezun olunan eğitim kurumu	Öğretmen Lisesi	7	6,4		Bazen	36	32,7
	Eğitim Enstitüsü	10	9,1		Çok nadir	12	10,9
	Eğitim Fakültesi	71	64,5	Hiçbir zaman	28	25,5	
	Fen-Edebiyat F.	22	20,0	Yüksek eğitim düzeyi	Ön Lisans	10	9,1
Mezuniyet branşı	Sınıf Öğretmenliği	45	40,9		Lisans	85	77,3
	Branş Öğretmenliği	65	59,1		Yüksek Lisans	10	9,1
	Görev unvanı	Uzman öğretmen	8		7,3	Doktora	5
		Öğretmen	31	28,2	Mezuniyet branşı	Sınıf Öğretmenliği	45
Sözleşmeli öğretmen		33	30,0	Branş Öğretmenliği		65	59,1
Vekil öğretmen		29	26,4	Görev unvanı		Uzman öğretmen	8
Ders ücretli öğretmen	9	8,2	Öğretmen			31	28,2
			Sözleşmeli öğretmen		33	30,0	
			Vekil öğretmen		29	26,4	
			Ders ücretli öğretmen	9	8,2		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,7'si kadın ve %37,3'ü erkektir. Bu öğretmenlerin %49,1'i evliyken, %50,9'u bekârdır.

Öğretmenlerin büyük kısmı (%78,2) bir devlet kurumunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %21,8'i ise özel bir ilköğretim kurumunda çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin %40,9'u birinci kademedeki görev yaparken, %59,1'i ikinci kademedeki görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin %20,9'u 20-29, %40'ı 30-39, %20,0'si 40-49 ve kalan %19,1'i ise 50 ve üstü yaşındadır. Mesleki kıdemlerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin en büyük grubunu %29 ile 6-10 yıldır görev yapanlar oluşturmaktadır. Kıdemlere göre öğretmenlerin dağılımları genelde birbirine yakın olup, meslekte en yeni olanlar örneklemin %17,3'ünü, en eski olanlar (21 yıl ve üstü) örneklemin %23,6'sını oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %51,8'i 0-5 yıl, %12,7'i 6-10 yıl, %21,8'i 11-15 yıl ve %13,6'sı 16-20 arasında aynı kurumda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin büyük kısmı, %64,5 ile Eğitim Fakültesi mezunudur. İkinci en büyük grubu Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler (%20,0) oluşturmaktadır. Öğretmen Lisesi mezunları örneklemin %6,4'ünü, Eğitim Enstitüsü mezunları ise örneklemin %9,1'ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %9,1'i ön lisans, %77,3'ü lisans, %9,1'i yüksek lisans ve kalan %4,5'i doktora düzeyinde eğitime sahiptirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,9'u sınıf öğretmenliği programından, %59,1'i ise bir branş öğretmenliği programından mezundur. Öğretmenlerin %7,3 uzman, %28,2'si öğretmen, %30,0 sözleşmeli, %26,4'ü vekil ve kalan %8,2'si ders ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler 1-8'e kadar sınıflarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların mevcutları ağırlıklı olarak (%39,1) 25-30 arasındadır. 15-20 öğrencinin olduğu sınıflar örneklemin %18,2'sini oluştururken, 35-40 öğrencinin olduğu sınıflar örneklemin %0,9'unu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'0'i eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili bir ders aldıklarını belirtirken, %24,0'ü bu konularda kurs/seminer aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %40,0 öğrencilerinin araç-gereçlere yaklaşımlarının yeterli olduğunu, %38,2'si yeterli olmadığını ve %21,8'i ise kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,9'u derslerinde araç-gereçleri sürekli, %32,7'si bazen, %10,9'u çok nadir ve %25,5'i hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak amacıyla "İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları" adıyla bir anket geliştirilmiştir.

Anket 3 alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini araştırmak üzere bir Mesleki ve Kişisel Bilgiler bölümü, öğretmenlerin kurumlarında mevcut araç-gereçleri ve bunların kullanılma sıklığını araştırmak üzere bir Araç-Gereçler ve Kullanma Sıklığı bölümü ve son olarak da öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarını araştırmak üzere 30 soruluk bir ölçek kullanılmıştır.

3.3.1. Mesleki ve Kişisel Bilgiler Formu

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki ve demografik bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan 17 kapalı uçlu soru mevcuttur (bkz Ekler).

3.3.2. Araç-Gereç Kullanma Sıklığı Formu

Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlere okullarında mevcut bulunan araç-gereçlerle bunları kullanma sıklıkları sorulmuştur. Araç-gereçlerin mevcudiyetleri için 'Var' ve 'Yok' seçenekleri ve kullanma sıklıkları için ise 'Hiçbir zaman' ile 'Her zaman' aralığında, 5'li likert tipi seçenekler verilmiştir.

3.3.3. Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği

Anketin son bölümünde, öğretmenlere derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarını araştırmak üzere 30 maddelik ve 5 seçenekli, Likert tipi bir ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ifadeleri araştırmaya katılan öğretmenlerce 'Kesinlikle katılmıyorum' (1 puan) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (5 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir.

Tablo 4 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	\bar{X}	ss
01. Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum	4,35	0,85
02. Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim	3,62	1,18
03. Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum	4,63	0,66
04. Araç ve gereçlerin kullanımı hakkında öğretmenler eğitime tabi tutulmalı	3,38	1,16
05. Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli	4,34	0,88
06. Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtılmalı	3,83	1,11
07. Her okulda ders araç ve gereçleri ile ilgili bir bölüm ve sorumlu bulunmalı	2,97	1,37
08. Hangi derste ve konuda hangi araç gerecin kullanılacağına öğretmen ve öğrenci karar vermeli	2,75	1,32
09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır	4,69	0,62
10. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır	4,46	0,81
11. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı derste zaman tasarrufu sağlar	2,72	1,09
12. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelleğe iter	2,69	0,89
13. Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir	4,41	0,83
14. Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir	4,39	0,90
15. Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir	4,58	0,72
16. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı özdenetimi sağlar	3,72	1,03
17. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı istenilen hedeflere ulaşmayı hızlandırır	4,29	0,94
18. Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir	4,61	0,67
19. Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir	4,01	0,91
20. Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır	4,37	0,86
21. Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur	2,69	1,21
22. Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur	2,86	1,13
23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz	1,72	0,97
24. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı eğitimin kalitesini artırır	4,42	0,83
25. Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkânlar fazlasıyla kullanılmalıdır	3,75	0,91
26. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanıldığında öğrencilerin kendisini ifade etme yeteneği gelişmektedir.	4,52	0,79
27. Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmalıdır	2,94	1,12
28. Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir	4,59	0,73
29. Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır	4,40	0,88
30. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır	2,89	1,19

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarını araştırmak üzere hazırlanan 30 maddeye verilen ortalama puan ve standart sapma değerleri yukarıda, Tablo 4’de özetlenmiştir. Maddelere ilişkin ortalama puanlar 1,72 ile 4,69 arasında değişmektedir. En düşük puan “23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz”, ve en yüksek ortalama puan ise “09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır” maddesi için hesaplanmıştır.

3.3.3.1. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri

Literatür taranarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik ölçeğin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından bir veya birden fazla boyutlu algılanıp algılanmadığı ve bir bütün olarak tutarlı bir şekilde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediği bir faktör analizi ile incelenmiştir.

Tablo 5 KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü			0,857
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> (X^2)		626,143
	Serbestlik Derecesi (sd)		345
	<i>p</i>		0,000

Ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan *Kaiser Meyer Olkin* (*KMO*) testi, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ($KMO=.857$ ve $p<0,001$).

KMO uygunluk testi sonrası Principal Component Analysis ve Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılarak yapılan birinci faktör analizi ile ölçeğin 28 maddesinin 4 alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Bu analizlerde Eigen değeri (öz değer) 1 olarak tercih edilmiştir. Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum yük değeri olarak 0,30 kabul edilmiştir (Leech, 2005: 83-86).

Ölçeğin 7 ve 11 numaralı maddelerinin ise hiçbir alt boyutta yer almaması nedeniyle ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiş ve faktör analizi kalan 28 madde ile tekrarlanmıştır. İkinci faktör analizi sonrası 4 ve 16 numaralı maddelerin 0,30'un altında yük değerleri almaları nedeniyle ve 8 numaralı maddenin ise 3 alt boyutta birden yer alması nedeniyle ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Ölçeğin kalan

25 maddesi ile yapılan üçüncü analiz sonrası, tüm maddelerin 4 alt boyutta yer aldıkları bulunmuştur (Tablo 6).

Tablo 6 Ölçek maddelerine ilişkin döndürülmüş faktör matrisi

Madde	Faktörler			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
S9	0,829			
S12	-0,787			
S10	0,747			
S21	-0,688			
S14	0,647			
S13	0,636			
S28	0,576			
S26	0,551			
S17	0,495			
S18	0,365			
S22		-0,741		
S23		-0,718		
S30		-0,604		
S24		0,502		
S15		0,457		
S6		0,358		
S3			0,764	
S1			0,703	
S2			0,576	
S5			0,509	
S29			0,467	
S19				-0,722
S20				-0,571
S27				-0,533
S25				0,381

Birinci faktör 10, ikinci faktör 6, üçüncü faktör 5 ve dördüncü faktör ise 4 maddeden meydana gelmektedir (Tablo 6).

Faktör analizleri sonrası ölçeğin ve elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405)

Tablo 7 Faktör 1 Madde Analizi

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde α katsay
09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır	0,874	0,921
12. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelliğe iter	0,761	0,914
10. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır	0,728	0,915
21. Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur	0,819	0,918
14. Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir	0,559	0,918
13. Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir	0,673	0,913
28. Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir	0,737	0,917
26. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanıldığında öğrencilerin kendisini ifade etme yeteneği gelişmektedir.	0,481	0,944
17. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı istenilen hedeflere ulaşmayı hızlandırır	0,684	0,916
18. Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir	0,718	0,915

Birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.921$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ilk alt boyutun maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .481 ile .874 arasında değişmektedir. Ancak Faktör 1'in altında yer alan "26. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanıldığında öğrencilerin kendisini ifade etme yeteneği gelişmektedir." maddesinin alt boyutun güvenilirliğini düşürdüğü, bu maddenin boyuttan çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısının .944'e çıkacağı görüldüğünden alt boyuttan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 8 Faktör 2 Madde Analizi

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde katsayısı
22. Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur	0,834	0,913
23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz	0,684	0,915
30. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır	0,461	0,917
24. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı eğitimin kalitesini artırır	0,464	0,932
15. Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir	0,776	0,921
06. Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtmalıdır.	0,676	0,913

İkinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.918$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ikinci alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .461 ile .834 arasında değişmektedir. Ancak Faktör 2'nin altında yer alan madde 24 ve madde 15'in boyutun güvenilirliğini düşürdükleri görülmektedir. Madde 15'in boyuttan çıkarılması durumunda güvenilirliğin çok küçük oranda artacağı görüldüğünden ve diğer maddelerle olan ortak özelliği nedeniyle çıkarılmamasına karar verilmiştir. Fakat "24. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı eğitimin kalitesini artırır" maddesinin alt boyutun güvenilirliğini oldukça düşürdüğü, bu maddenin boyuttan çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısının .932'ye çıkacağı görüldüğünden alt boyuttan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 9 Faktör 3 Madde Analizi

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde katsayısı
03. Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum	0,765	0,841
01. Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum	0,614	0,839
02. Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim	0,597	0,837
05. Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli	0,681	0,838
29. Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır	0,700	0,815

Üçüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.847$ olarak bulunmuştur. Bu değer, üçüncü alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .597 ile .765 arasında değişmektedir. Boyutun beş maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .847 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer yükselmeyeceğinden, boyutun tüm maddelerinin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Tablo 10 Faktör 4 Madde Analizi

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde katsayısı
19. Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir	0,670	0,912
20. Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır	0,666	0,874
27. Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmamalıdır	0,740	0,817
25. Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkânlar fazlasıyla kullanılmalıdır	0,637	0,813

Dördüncü alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.924$ olarak bulunmuştur. Bu değer, dördüncü alt boyutun maddeleri arasında da yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .637 ile .740 arasında değişmektedir. Boyutun dört maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .924 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden, boyutun dört maddesinin de birlikte kullanılması gerekmektedir.

Tablo 11 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde katsayısı
01. Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum	0,634	0,919
02. Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim	0,605	0,912
03. Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum	0,644	0,901
05. Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli	0,620	0,903
06. Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtmalı	0,657	0,917
09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır	0,597	0,897
10. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır	0,701	0,911
12. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelliğe iter	0,691	0,921
13. Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir	0,736	0,866
14. Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir	0,436	0,900
15. Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir	0,620	0,913
17. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı istenilen hedeflere ulaşmayı hızlandırır	0,309	0,936
18. Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir	0,612	0,916
19. Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir	0,733	0,892
20. Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır	0,702	0,906
21. Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur	0,616	0,910
22. Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur	0,687	0,902
23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz	0,481	0,894
25. Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkanlar fazlasıyla kullanılmalıdır	0,708	0,863
27. Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmamalıdır	0,604	0,917
28. Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir	0,688	0,875
29. Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır	0,626	0,846
30. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır	0,667	0,881

Dört alt boyut için yapılan madde analizleri sonrası kalan 23 maddelik ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=.922$ olarak bulunmuştur. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (ölçek) olarak da kullanılabilceğini, maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .309 ile .736 arasında değişmektedir. Ancak “17. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı istenilen hedeflere ulaşmayı hızlandırır” maddesinin ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü, bu maddenin ölçekten çıkarılması halinde güvenilirlik katsayısının .936'ya çıkacağı görüldüğünden ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 12 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği maddeleri ayırt edicilik testi

Madde	t-testi (t) (Alt%27-Üst%27)	Fark
01. Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum	-12,813**	<i>p</i> <.001
02. Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim	-7,572**	<i>p</i> <.001
03. Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum	-9,477**	<i>p</i> <.001
05. Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli	-8,84**	<i>p</i> <.001
06. Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtmalı	-7,495**	<i>p</i> <.001
09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır	-12,05**	<i>p</i> <.001
10. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır	-13,524*	<i>p</i> <.05
12. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelleğe iter	-8,287**	<i>p</i> <.001
13. Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir	-10,278**	<i>p</i> <.001
14. Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir	-9,789**	<i>p</i> <.001
15. Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir	-8,419**	<i>p</i> <.001
18. Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir	-11,542**	<i>p</i> <.001
19. Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir	-7,333**	<i>p</i> <.001
20. Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır	-8,473**	<i>p</i> <.001
21. Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur	-8,031**	<i>p</i> <.001
22. Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur	-11,719**	<i>p</i> <.001
23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz	-10,898**	<i>p</i> <.05
25. Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkânlar fazlasıyla kullanılmalıdır	-11,88**	<i>p</i> <.001
27. Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmamalıdır	-12,596**	<i>p</i> <.001
28. Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir	-12,758**	<i>p</i> <.001
29. Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır	-12,914**	<i>p</i> <.001
30. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır	-12,322*	<i>p</i> <.05

**Fark 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Madde analizleri sonrası kalan maddelerin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya ilişkin tutumlarını ayırt edip etmediği, ölçekten aldıkları toplam puanlarının en düşük ve en yüksek %27'lik dilimleri açısından, her bir madde için ilişkisiz gruplar t-testi ile sınanmıştır. Ölçeğin 10, 23 ve 30 numaralı maddelerinin *p*<.05, diğer tüm maddelerinin ise *p*<.001 anlam düzeyinde ayırt edici özelliğe sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 13 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları

BOYUTLAR		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ölçek
Faktör 1	<i>r</i>	1	,731**	,813**	,772**	,742**
	<i>p</i>		0,000	0,000	0,000	0,000
Faktör 2	<i>r</i>		1	,802**	,716**	-,701**
	<i>p</i>			0,000	0,000	0,000
Faktör 3	<i>r</i>			1	-,682**	,725**
	<i>p</i>				0,000	0,000
Faktör 4	<i>r</i>				1	-,663**
	<i>p</i>					0,000
Ölçek	<i>r</i>					1
	<i>p</i>					

**Korelasyon 0,001 düzeyinde anlamlı

Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasında ve alt boyutların kendi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar ve alt boyutlar ile ölçek arasında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

- Faktör 1 ile Faktör 2, Faktör 3, Faktör 4 ve ölçek arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 2 ile ölçek arasında negatif, Faktör 3 ve Faktör 4 ile arasında ise pozitif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 3 ile Faktör 4 arasında negatif, ölçek ile arasında ise pozitif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 4 ile ölçek arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 14 Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği faktör analizi ve güvenirlik analizleri özet tablosu

Faktör/Madde	Faktör Ağırıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik (Cronbach's Alpha)
Faktör 1			
09. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır	0,829		
12. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelliğe iter	-0,787		
10. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır	0,747		
21. Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur	-0,688		
14. Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir	0,647	24,72	0,944
13. Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir	0,636		
28. Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir	0,576		
18. Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir	0,365		
Faktör 2			
22. Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur	-0,741		
23. Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz	-0,718		
30. Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır	-0,604	20,02	0,932
15. Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir	0,457		
06. Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtılmalı	0,358		
Faktör 3			
03. Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum	0,764		
01. Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum	0,703		
02. Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim	0,576	17,63	0,847
05. Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli	0,509		
29. Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır	0,467		
Faktör 4			
19. Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir	-0,722		
20. Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır	-0,571		
27. Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmamalıdır	-0,533	11,25	0,924
25. Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkanlar fazlasıyla kullanılmalıdır	0,381		
Açıklanan Toplam Varyans (%):		73,62	
Cronbach's Alpha (Ölçek):		0,936	
Kaiser Meyer Olkin (KMO) Ölçek Geçerliliği:		0,857	
p değeri:		0,000	

Yapılan iki faktör analizi ile madde analizleri sonrasında ölçeğin toplam 22 maddeden oluştuğu, Araç-Gereç Kullanma Ölçeğinin çok boyutlu bir yapı gösterdiği ve 4 alt boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin 4 alt boyutu toplam varyansın

%73,62'sini açıklayabilmektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha=.936$, alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da .847 ile .944 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin analizler sonrası kalan maddelerinin hepsinin de ayırt edicilik özelliklerini sağladıkları (Tablo 12), ölçek ile alt boyutları arasında ve alt boyutların kendi aralarında anlamlı bir ilişki içinde oldukları bulunmuştur (Tablo 13).

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin ortak özellikleri dikkate alınarak;

- Faktör 1'e derste araç-gereç kullanmanın öğretime etkisi nedeniyle 'Verimlilik',
- Faktör 2'ye derste araç-gereç kullanmanın sınıfın idaresinin zorluğu ile olan ilişkisi nedeniyle 'Sınıf Yönetimi',
- Faktör 3'e derste araç-gereç kullanmada hazır oluşluk sorulması nedeniyle 'Yeterlilik' ve
- Faktör 4'e derste araç-gereç kullanmanın maddi boyutuna ağırlık verilmesi nedeniyle 'Maliyet' adlarının verilmesi uygun bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, Kişisel Bilgi Formu, Derste Araç-Gereç Kullanma Sıklığı Formu ve Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü bir istatistik paket programı ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin derste kullandıkları araç-gereçleri ve bunları kullanma sıklıklarını göstermek üzere frekansları hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini araştırmak üzere Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına verdikleri ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.
4. Ölçeğin 12, 19, 20, 21, 22, 23, 27 ve 30 numaralı maddeleri olumsuz yükleme sahip olduklarından, istatistiksel analizler öncesi puanları tersine çevrilerek işlemlere sokulmuşlardır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, görev yapılan kademe, mezuniyet branşı ve eğitim teknolojisi konusunda eğitimleri sırasında ders alma veya kurs/seminere katılmaya göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında, yaş, kıdem, mezun olunan kurum, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğunda bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik görüş ve tutumlarını incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği ve alt boyutları ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

İlk alt bölümde, öğretmenlerin okullarında mevcut araç-gereçleri kullanma sıklıkları incelenmiş, sonraki bölümde ise derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

4.1. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ-GEREÇ KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 15 Öğretmenlerin okullarında mevcut olan araç-gereçler

Araç ve Gereçler	Var	Yok
Model ve numuneler (gerçek eşya, olay vb.)	66	44
Basılı gereçler (ders kitabı, gazete, yardımcı kitap vb.)	110	-
Yazı ve gösterim tahtası	110	-
Hareketsiz görüntüler (fotoğraf, resim vb.)	110	-
Tepegöz	73	37
Opak projektörü/Episkop	-	110
Soyut görseller (grafik, tablo, harita vb.)	110	-
İşitsel araçlar (radyo, teyp vb.)	24	86
Televizyon	71	39
Video	78	32
Bilgisayar	110	-
Projeksiyon	110	-
Bilgisayar laboratuvarı	95	15
Fen laboratuvarı veya malzemeleri	82	28

Tablo 16 Öğretmenlerin derste araç-gereçleri kullanma sıklıkları

Araç Ve Gereçler	Kullanma Sıklığı				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Model ve numuneler (gerçek eşya, olay vb.)	2	8	33	13	10
Basılı gereçler (ders kitabı, gazete, yardımcı kitap vb.)	-	-	7	17	86
Yazı ve gösterim tahtası	-	-	-	-	110
Hareketsiz görüntüler (fotoğraf, resim vb.)	-	-	11	77	22
Tepegöz	9	45	14	5	-
Opak projektörü/Episkop	-	-	-	-	-
Soyut görseller (grafik, tablo, harita vb.)	-	16	28	56	10
İşitsel araçlar (radyo, teyp vb.)	-	11	10	3	-
Televizyon	12	28	14	17	-
Video	16	30	28	4	-
Bilgisayar	-	8	26	53	23
Projeksiyon	7	67	34	2	-
Bilgisayar laboratuvarı	15	28	30	22	-
Fen laboratuvarı veya malzemeleri	22	40	11	9	-

Araştırmaya katılan öğretmenlere okullarında mevcut araç-gereçler ve bunları derste kullanma sıklıkları sorulmuştur (Tablo 15 ve 16).

Tüm öğretmenler okullarında “*Basılı gereçler (ders kitabı, gazete, yardımcı kitap vb.)*”, “*Yazı ve gösterim tahtası*”, “*Soyut görseller (grafik, tablo, harita vb.)*”, “*Hareketsiz görüntüler (fotoğraf, resim vb.)*”, “*Bilgisayar*” ve “*Projeksiyon*” olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin okulunda “*Opak projektörü/Episkop*” yoktur.

Okullarda var olan araç-gereçlerin öğretmenlerce derste kullanılma sıklıklarına bakıldığında, model ve numunelerin bazen ile her zaman arasında kullanıldığı, basılı gereçlerin neredeyse her zaman kullanıldığı, yazı ve gösterim tahtasının her zaman kullanıldığını, hareketsiz görüntülerin bazen ile her zaman arasında kullanıldığı, tepegözün daha çok nadiren kullanıldığı, soyut görsellerin nadiren ile her zaman arasında kullanıldığı, işitsel araç-gereçlerin daha çok nadiren ve bazen kullanıldığı,

televizyon ve videonun hiçbir zaman ile çoğu zaman arasında kullanıldığı (daha çok nadiren), projeksiyonun daha çok nadiren veya bazen kullanıldığı, bilgisayar ve fen laboratuvarının ise hiçbir zaman ile çoğu zaman arasında (daha çok nadiren) kullanıldığı görülmektedir (Tablo 16).

4.2. İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DERSTE ARAÇ-GEREÇ KULLANMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN ANALİZLER

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya ilişkin tutumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bu alt bölümde yer verilmiştir. Öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, görev yapılan kademe, mezuniyet branşı ve eğitim teknolojisi konusunda eğitimleri sırasında ders alma veya kurs/seminere katılmaya göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ve yaş, kıdem, mezun olunan kurum, eğitim düzeyi ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır. ANOVA ve t-test sonuçlarına ilişkin tablolar öğretmenlerin demografik özelliklerine uygun bir sırayla özetlenmiş, anlamlı farklar post-hoc Scheffe testi tabloları ise ekler bölümünde verilmiştir.

4.2.1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 17 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ($N=110$)

Alt Boyutlar/Ölçek	\bar{X}	<i>ss</i>
Verimlilik	4,07	0,83
Sınıf Yönetimi	3,18	1,02
Yeterlilik	4,27	0,89
Maliyet	3,77	0,95
Ölçek	3,82	0,92

<u>SECENEK</u>	<u>PUAN ARALIĞI</u>
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80
Katılmıyorum	1,81-2,60
Kararsızım	2,61-3,40
Katılıyorum	3,41-4,20
Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00

Derste Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerince ‘Kararsızım’ ile ‘Kesinlikle Katılıyorum’ arasında değerlendirilmiştir (Tablo 17).

Öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından en yüksek ortalama puanı Yeterlilik ($\bar{X}_{Yeterlilik}=4,27$) için aldıkları görülmektedir. Öğretmenler derste araç-gereç kullanma bakımından kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. İkinci en yüksek ortalama puan ise Verimlilik alt boyutu için hesaplanmıştır ($\bar{X}_{Verimlilik}=4,07$). Araştırmaya katılan öğretmenler, derste araç-gereç kullanmanın eğitimde verimliliği yükselttiğini düşünmektedir. Maliyet alt boyutu için hesaplanan ortalama puan ise 3,77 olmuştur. Öğretmenler derste araç-gereç kullanmanın maliyetinin çok olmasa da yüksek olduğunu düşünmektedir. Derste araç-gereç kullanmanın Sınıf Yönetimi

açısından çok olumlu bulunmadığı görülmüştür ($\bar{X}_{Sınıf\ Yönetimi}=3,18$). Ölçeğin alt boyutlarından en düşük puanı Sınıf Yönetimi boyutu almıştır. Son olarak, öğretmenlerin genel olarak derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ölçek}=3,82$). Ancak bu tutumun çok üst seviyede olumlu bir bakış olmadığı görülmektedir.

4.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 18 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Kadın	69	4,28	0,85	2,65	108	0,009*
	Erkek	41	3,86	0,81			
Sınıf Yönetimi	Kadın	69	3,14	1,01	-0,31	108	0,760
	Erkek	41	3,21	1,02			
Yeterlilik	Kadın	69	4,11	0,70	-2,57	108	0,011*
	Erkek	41	4,43	0,93			
Maliyet	Kadın	69	3,79	0,81	0,62	108	0,536
	Erkek	41	3,74	0,89			
Ölçek	Kadın	69	3,92	0,97	2,24	108	0,017*
	Erkek	41	3,72	0,87			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre cinsiyet, ölçek ve iki alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma nedendir (Tablo 18).

Kadın ve erkek öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,65$ ve $p < .05$).

Kadın öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığına daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,28$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,86$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=-0,31$ ve $p>,05$). Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasının Sınıf Yönetimine olan etkisi konusunda benzer bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın erkekler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-2,57$ ve $p<,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, erkek öğretmenlerin derste araç-gereç kulanmada kendilerini daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=4,11$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,43$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin Maliyet alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=0,62$ ve $p>,05$). Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasının maliyeti konusunda benzer bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=2,24$ ve $p<,05$). Kadın öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,92$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,72$).

4.2.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 19 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşım gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Evli	54	4,05	0,87	-1,68	108	0,095
	Bekâr	56	4,09	0,79			
Sınıf Yönetimi	Evli	54	3,19	1,04	1,94	108	0,054
	Bekâr	56	3,17	0,99			
Yeterlilik	Evli	54	4,15	1,01	-2,07	108	0,040*
	Bekâr	56	4,39	1,06			
Maliyet	Evli	54	3,99	0,85	2,11	108	0,036*
	Bekâr	56	3,54	1,03			
Ölçek	Evli	69	3,83	0,99	0,94	108	0,166
	Bekâr	41	3,81	0,85			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre medeni durum, sadece iki alt boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşım nedendir (Tablo 19).

Evli ve bekâr öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -1,68$ ve $p > ,05$). Evli ve bekâr öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasının verimliliği konusunda benzer bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında da medeni durumlarının anlamlı bir farklılaşımaya neden olmadığı bulunmuştur ($t = 1,94$ ve $p > ,05$). Evli ve

bekâr öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasının sınıf yönetimine etkisi konusunda benzer bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-2,07$ ve $p<,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, bekâr öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=4,15$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=4,39$).

Öğretmenlerin, Maliyet alt boyutunu algılamalarında da medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,11$ ve $p<,05$). Ortalama puanlara bakıldığında, evli öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmanın maliyetli olduğunu daha çok düşündükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,99$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=3,54$).

Öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($t=1,94$ ve $p>,05$). Evli ve bekâr öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının farklı olmadığı görülmektedir.

4.2.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 20 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar	Görev Yeri	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Devlet Okulu	86	3,97	0,63	-3,07	108	0,002*
	Özel Okul	24	4,17	1,02			
Sınıf Yönetimi	Devlet Okulu	86	3,30	1,03	2,07	108	0,039*
	Özel Okul	24	3,06	1,02			
Yeterlilik	Devlet Okulu	86	4,01	1,10	-3,35	108	0,001*
	Özel Okul	24	4,52	0,90			
Maliyet	Devlet Okulu	86	3,12	1,20	-5,36	108	0,000**
	Özel Okul	24	4,42	0,70			
Ölçek	Devlet Okulu	86	3,55	1,01	-4,71	108	0,001*
	Özel Okul	24	4,08	0,83			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

**Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre okul türü, ölçek ve dört alt boyutun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşma nedendir (Tablo 20).

Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t = -3,07$ ve $p < ,05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığına daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet} = 3,97$ ve $\bar{X}_{Özel} = 4,17$).

Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=2,07$ ve $p<,05$). Devlet okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet}=3,30$ ve $\bar{X}_{Özel}=3,06$).

Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-3,35$ ve $p<,05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet}=4,01$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,52$).

Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Maliyet alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-5,36$ ve $p<,001$). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmayı daha maliyetli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet}=3,12$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,42$).

Son olarak, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da okul türünün anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-4,71$ ve $p<,05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet}=3,55$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,08$).

4.2.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademe Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 21 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılaşım gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar	Görev Yapılan Kademe	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	1. Kademe	45	4,20	0,72	2,27	108	0,024*
	2. Kademe	65	3,93	0,94			
Sınıf Yönetimi	1. Kademe	45	3,02	0,99	-2,13	108	0,034*
	2. Kademe	65	3,34	1,04			
Yeterlilik	1. Kademe	45	4,07	1,39	-3,44	108	0,001*
	2. Kademe	65	4,47	1,31			
Maliyet	1. Kademe	45	3,74	1,07	-1,24	108	0,124
	2. Kademe	65	3,79	1,12			
Ölçek	1. Kademe	45	3,79	1,04	-1,39	108	0,056
	2. Kademe	65	3,84	0,80			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre kademe, ölçeğin üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşım nedenidir (Tablo 21).

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 1. Kademedeki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,27$ ve $p < ,05$). 1. Kademede görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1. Kademe}=4,20$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=3,93$).

1. ve 2. Kademede görev yapan öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-2,13$ ve $p < ,05$). 2.

Kademede görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{1. Kademe}=3,02$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=3,34$).

1. ve 2. Kademede görev yapan öğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 2. Kademede görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-3,44$ ve $p<,05$). 2. Kademede görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{1. Kademe}=4,07$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=4,47$).

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin Maliyet alt boyutunu ve ölçeğin genelini algılamalarında ise görev yapılan kademenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

4.2.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 22 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi

Boyutlar	Gruplar		n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
	Yaş					F	p	
Verimlilik	20-29 (1)		23	4,16	0,91	3,36	0,036*	1 ile 3
	30-39 (2)		44	4,10	0,81			
	40 ve üstü (3)		43	3,96	0,78			
Sınıf Yönetimi	20-29 (1)		23	3,12	1,06	1,04	0,355	-
	30-39 (2)		44	3,18	1,09			
	40 ve üstü (3)		43	3,23	0,91			
Yeterlilik	20-29 (1)		23	4,50	0,72	4,56	0,011*	1, 2 ile 3
	30-39 (2)		44	4,42	0,50			
	40 ve üstü (3)		43	3,89	1,15			
Maliyet	20-29 (1)		23	3,72	1,18	0,51	0,604	-
	30-39 (2)		44	3,79	1,37			
	40 ve üstü (3)		43	3,81	1,20			
Ölçek	20-29 (1)		23	3,94	0,89	3,61	0,020*	1 ile 3
	30-39 (2)		44	3,81	0,95			
	40 ve üstü (3)		43	3,70	0,91			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve yaş değişkeninin, ölçek ve iki alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

Öğretmenlerinin yaşının, Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,36$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ekler); 20-29 yaşındaki öğretmenler (Grup 1) ile 40 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler (Grup 3) arasında Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu grupların ortalama puanları incelendiğinde, 20-29 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç

kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{20-29}=4,16$ ve $\bar{X}_{40\text{ ve üstü}}=3,96$).

Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanması bakımından ise öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($F=1,04$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin yaşının, Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,56$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 40 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler (Grup 3) ile 20-29 ve 30-39 yaş grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1-2) arasında bu alt boyutun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, 40 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 3) derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{20-29}=4,50$; $\bar{X}_{30-39}=4,42$ ve $\bar{X}_{40\text{ ve üstü}}=3,89$).

Maliyet alt boyutunun algılanması bakımından ise öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($F=0,51$ ve $p>0,05$).

Son olarak, öğretmenlerinin yaşının, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($F=3,61$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 20-29 yaşındaki öğretmenler (Grup 1) ile 40 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler (Grup 3) arasında, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. 20-29 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 1), derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{20-29}=3,94$ ve $\bar{X}_{40\text{ ve üstü}}=3,81$).

4.2.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 23 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi

Boyutlar	Gruplar Kıdem	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
					F	p	
Verimlilik	0-5 yıl (1)	19	4,17	0,85	3,68	0,027*	1, 2 ile 3
	6-10 yıl (2)	32	4,11	0,65			
	11 yıl ve üstü (3)	59	3,94	0,98			
Sınıf Yönetimi	0-5 yıl (1)	19	3,21	0,92	2,26	0,107	-
	6-10 yıl (2)	32	3,20	1,07			
	11 yıl ve üstü (3)	59	3,14	1,05			
Yeterlilik	0-5 yıl (1)	19	4,35	1,27	6,67	0,002*	1, 2 ile 3
	6-10 yıl (2)	32	4,36	1,33			
	11 yıl ve üstü (3)	59	4,12	1,23			
Maliyet	0-5 yıl (1)	19	3,77	1,07	1,60	0,204	-
	6-10 yıl (2)	32	3,74	1,06			
	11 yıl ve üstü (3)	59	3,81	1,09			
Ölçek	0-5 yıl (1)	19	3,92	1,00	3,12	0,042*	1 ile 3
	6-10 yıl (2)	32	3,80	0,91			
	11 yıl ve üstü (3)	59	3,74	0,84			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve kıdem değişkeninin, ölçek ile iki alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 23).

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,68$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 3) ile diğer iki mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenler (Grup 1-2) arasında Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, derste

araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,17$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,11$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=3,94$).

Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($F=2,26$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,67$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 3) ile 0-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 1-2) arasında Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin (Grup 3), derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,35$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,36$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=4,12$).

Maliyet alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,60$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($F=3,12$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 1) ile 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 3) arasında derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. 0-5 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin (Grup 1), derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=3,92$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=3,74$).

4.2.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 24 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşım gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi

Boyutlar	Gruplar Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
					F	p	
Verimlilik	Ö. Lisesi/Enst. (1)	17	4,11	0,95	4,37	0,014*	1, 2 ile 3
	Eğitim F. (2)	71	4,20	0,83			
	Fen-Ed. F. (3)	22	3,89	0,71			
Sınıf Yönetimi	Ö. Lisesi/Enst. (1)	17	3,04	1,12	3,26	0,040*	1, 2 ile 3
	Eğitim F. (2)	71	3,14	0,94			
	Fen-Ed. F. (3)	22	3,36	0,96			
Yeterlilik	Ö. Lisesi/Enst. (1)	17	4,28	1,47	1,53	0,218	-
	Eğitim F. (2)	71	4,31	1,32			
	Fen-Ed. F. (3)	22	4,23	1,07			
Maliyet	Ö. Lisesi/Enst. (1)	17	3,80	1,03	1,20	0,305	-
	Eğitim F. (2)	71	3,74	1,15			
	Fen-Ed. F. (3)	22	3,76	1,09			
Ölçek	Ö. Lisesi/Enst. (1)	17	3,80	0,83	3,23	0,043*	2 ile 3
	Eğitim F. (2)	71	3,96	0,95			
	Fen-Ed. F. (3)	22	3,70	0,99			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurumların, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşımaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve mezuniyet değişkeninin, ölçek ile iki alt boyutu için anlamlı bir farklılaşım nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 24).

Öğretmenlerinin mezuniyetlerinin, Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşımaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,37$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 3) ile Öğretmen Lisesi/Enstitüsü mezunu (Grup 1) ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 2) arasında Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin,

derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ö.L./Enstitü}}=4,11$; $\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=4,20$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,89$).

Öğretmenlerinin mezuniyetlerinin, Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,26$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 3) ile Öğretmen Lisesi/Enstitüsü mezunu (Grup 1) ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 2) arasında Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ö.L./Enstitü}}=3,04$; $\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=3,14$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,36$).

Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında öğretmenlerin mezuniyetlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,53$ ve $p>0,05$).

Maliyet alt boyutunun algılanmasında da öğretmenlerin mezuniyetlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,20$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin mezuniyetlerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,23$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 2) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler (Grup 3) arasında derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin (Grup 1), derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=3,96$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,70$).

4.2.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 25 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi

Boyutlar	Gruplar		\bar{X}	ss	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
	Eğitim Düzeyi	n			F	p	
Verimlilik	Ön Lisans (1)	10	3,67	1,01	4,82	0,009*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	85	4,23	0,79			
	Y.L./Doktora (3)	15	4,32	0,68			
Sınıf Yönetimi	Ön Lisans (1)	10	3,32	1,02	3,34	0,037*	1 ile 3
	Lisans (2)	85	3,18	1,03			
	Y.L./Doktora (3)	15	3,05	1,00			
Yeterlilik	Ön Lisans (1)	10	3,96	0,63	5,95	0,003*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	85	4,41	0,54			
	Y.L./Doktora (3)	15	4,43	0,89			
Maliyet	Ön Lisans (1)	10	3,83	1,41	1,62	0,200	-
	Lisans (2)	85	3,74	1,36			
	Y.L./Doktora (3)	15	3,72	1,28			
Ölçek	Ön Lisans (1)	10	3,63	0,85	4,64	0,014*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	85	3,93	0,88			
	Y.L./Doktora (3)	15	3,90	1,02			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve mezuniyet düzeyi değişkeninin, ölçek ile üç alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 25).

Öğretmenlerinin mezuniyet düzeylerinin, Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,82$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 1) ile Lisans (Grup 2) ve Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 3) arasında Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin (Grup 1),

derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,67$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=4,23$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=4,39$).

Öğretmenlerinin mezuniyet düzeylerinin, Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,34$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 1) ile Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 3) arasında Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin (Grup 1), derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,32$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=3,05$).

Öğretmenlerinin mezuniyet düzeylerinin, Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,95$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 1) ile Lisans (Grup 2) ve Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 3) arasında Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin (Grup 1), derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,96$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=4,41$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=4,43$).

Maliyet alt boyutunun algılanmasında ise öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,62$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin mezuniyet düzeylerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,64$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 1)

ile Lisans (Grup 2) ve Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenler (Grup 3) arasında derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Lisans ve Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,63$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,93$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=3,90$).

4.2.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Mezuniyet Branşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 26 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi

Boyutlar	Mezuniyet Branşı	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Sınıf Ö.	45	4,21	0,62	2,20	108	0,029*
	Branş Ö.	65	3,93	1,05			
Sınıf Yönetimi	Sınıf Ö.	45	3,03	1,12	-2,44	108	0,013*
	Branş Ö.	65	3,32	0,91			
Yeterlilik	Sınıf Ö.	45	4,12	0,92	-2,64	108	0,010*
	Branş Ö.	65	4,41	1,11			
Maliyet	Sınıf Ö.	45	3,71	0,92	-1,34	108	0,180
	Branş Ö.	65	3,82	0,70			
Ölçek	Sınıf Ö.	45	3,78	0,93	-1,42	108	0,053
	Branş Ö.	65	3,86	0,89			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre mezuniyet branşı, ölçeğin üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 26).

Sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın sınıf öğretmenliği programından mezun olanlar lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,20$ ve $p<,05$). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf Ö.}=4,21$ ve $\bar{X}_{Branş Ö.}=3,93$).

Sınıf ve branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-2,44$ ve $p<,05$). Branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf Ö.}=3,03$ ve $\bar{X}_{Branş Ö.}=3,32$).

Sınıf ve branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=-2,64$ ve $p<,05$). Branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Sınıf Ö.}=4,12$ ve $\bar{X}_{Branş Ö.}=4,41$).

Sınıf ve branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin Maliyet alt boyutunu ve ölçeğin genelini algılamalarında ise mezuniyet branşının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

4.2.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Sınıf Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 27 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi

Boyutlar	Gruplar			SS	ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)
	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}		F	p	
Verimlilik	25 ve altı (1)	50	4,24	0,75	4,50	0,012*	1, 2 ile 3
	26-30 (2)	43	4,17	0,77			
	31 ve üstü (3)	17	3,81	0,96			
Sınıf Yönetimi	25 ve altı (1)	50	3,08	1,06	3,35	0,037*	1, 2 ile 3
	26-30 (2)	43	3,01	0,83			
	31 ve üstü (3)	17	3,47	1,18			
Yeterlilik	25 ve altı (1)	50	4,38	0,69	6,64	0,002*	1, 2 ile 3
	26-30 (2)	43	4,33	0,40			
	31 ve üstü (3)	17	4,13	1,14			
Maliyet	25 ve altı (1)	50	3,71	0,74	2,08	0,128	-
	26-30 (2)	43	3,81	0,54			
	31 ve üstü (3)	17	3,80	1,04			
Ölçek	25 ve altı (1)	50	3,96	1,01	4,18	0,018*	1, 2 ile 3
	26-30 (2)	43	3,88	0,72			
	31 ve üstü (3)	17	3,63	1,04			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf mevcudu değişkeninin, ölçek ile üç alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 27).

Öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,50$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Sınıfında 25 ve altı (Grup 1) ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerle (Grup 2), sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında Verimlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin (Grup 3), derste araç-gereç kullanmanın verimliliği

arttırdığı fikrine daha az katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=4,24$; $\bar{X}_{26-30}=4,17$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,81$).

Öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,35$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; yine Sınıfında 25 ve altı (Grup 1) ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerle (Grup 2), sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında Sınıf Yönetimi alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin (Grup 3), derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=3,08$; $\bar{X}_{26-30}=3,01$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,47$).

Öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,64$ ve $p<0,05$). Önceki alt boyutlarda olduğu gibi, Sınıfında 25 ve altı (Grup 1) ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerle (Grup 2), sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, Sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin (Grup 3), derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=4,38$; $\bar{X}_{26-30}=4,33$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=4,13$).

Maliyet alt boyutunun algılanmasında ise öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=2,08$ ve $p>0,05$).

Öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden

olduğu bulunmuştur ($F=4,18$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; alt boyutlarda olduğu gibi, Sınıfında 25 ve altı (Grup 1) ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerle (Grup 2), sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. Sınıfında 25 ve altı (Grup 1) ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerin (Grup 2), derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=3,96$; $\bar{X}_{26-30}=3,88$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,63$).

4.2.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitimleri Sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları Dersi Alma Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 28 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi

Boyutlar	E. Teknoloji Dersi	n	\bar{X}	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Evet	77	4,35	0,91	4,25	108	0,000**
	Hayır	33	3,79	0,74			
Sınıf Yönetimi	Evet	77	3,01	1,02	-2,14	108	0,033*
	Hayır	33	3,34	1,01			
Yeterlilik	Evet	77	4,46	0,73	2,99	108	0,003*
	Hayır	33	4,08	0,91			
Maliyet	Evet	77	3,73	1,12	-1,75	108	0,081
	Hayır	33	3,80	1,03			
Ölçek	Evet	77	3,97	1,02	3,23	108	0,001*
	Hayır	33	3,66	0,81			

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

**Fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere

yapılan t-testine göre Eğitim Teknolojileri dersi alma, ölçek ve üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 28).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan öğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın dersi alanlar lehine olduğu bulunmuştur ($t=4,25$ ve $p<,001$). Eğitim Teknolojileri dersi alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Evet}=4,35$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,79$).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-2,14$ ve $p<,05$). Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi almayan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Evet}=3,01$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,34$).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan öğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın dersi alan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,99$ ve $p<,05$). Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Evet}=4,46$ ve $\bar{X}_{Hayır}=4,08$).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan öğretmenlerin Maliyet alt boyutunu algılamalarında ise dersi almanın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($t=-1,75$ ve $p>,05$).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da dersi almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,23$ ve $p<,05$). Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=3,97$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,66$).

4.2.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu/Semineri Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 29 Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim kursu/semineri alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi

Boyutlar	E. Teknoloji Hizmet içi E.	n	X	ss	t-test		
					t	sd	p
Verimlilik	Evet	24	4,29	0,99	2,62	108	0,009*
	Hayır	86	3,85	0,66			
Sınıf Yönetimi	Evet	24	3,13	1,14	-1,66	108	0,098
	Hayır	86	3,22	0,89			
Yeterlilik	Evet	24	4,34	0,75	2,50	108	0,013*
	Hayır	86	4,20	0,85			
Maliyet	Evet	24	3,75	0,67	-1,44	108	0,151
	Hayır	86	3,79	0,70			
Ölçek	Evet	24	3,95	0,98	2,37	108	0,025*
	Hayır	86	3,69	0,85			

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre hizmet içi eğitim kursu/semineri alma, ölçek ve iki alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 29).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan ğretmenlerin Verimlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın hizmet içi eğitim kursu/semineri alanlar lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,62$ ve $p<,05$). Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=4,29$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,85$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan ğretmenlerin, Sınıf Yönetimi alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=-1,66$ ve $p>,05$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan ğretmenlerin, Yeterlilik alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,50$ ve $p<,05$). Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=4,34$ ve $\bar{X}_{Hayır}=4,20$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan ğretmenlerin Maliyet alt boyutunu algılamalarında ise hizmet içi eğitim kursu/semineri almanın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($t=-1,44$ ve $p>,05$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da hizmet içi eğitim kursu/semineri almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,37$ ve $p<,05$). Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan

öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Evet}=3,95$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,69$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik görüş ve tutumlarını incelemek amacıyla elde edilen bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

5.1.1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç-Gereç Kullanma Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü okullarında “*Basılı gereçler (ders kitabı, gazete, yardımcı kitap vb.)*”, “*Yazı ve gösterim tahtası*”, “*Soyut görseller (grafik, tablo, harita vb.)*”, “*Hareketsiz görüntüler (fotoğraf, resim vb.)*”, “*Bilgisayar*” ve “*Projeksiyon*” olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan okulların hiçbirinde “*Opak projektörü/Episkop*” yoktur (Tablo 15).

Okullarda var olan araç-gereçlerin derslerde kullanılma sıklıklarında ise *model ve numunelerin* bazen ile her zaman arasında kullanıldığı, *basılı gereçlerin* neredeyse her zaman kullanıldığı, *yazı ve gösterim tahtasının* her zaman kullanıldığını, *hareketsiz görüntülerin* bazen ile her zaman arasında kullanıldığı, *tepegözün* daha çok nadiren kullanıldığı, *soyut görsellerin* nadiren ile her zaman arasında kullanıldığı, *işitsel araç-gereçlerin* daha çok nadiren ve bazen kullanıldığı, *televizyon*

ve videonun hiçbir zaman ile çoğu zaman arasında kullanıldığı (daha çok nadiren), *projeksiyonun* daha çok nadiren veya bazen kullanıldığı, *bilgisayar ve fen laboratuvarının* ise hiçbir zaman ile çoğu zaman arasında (daha çok nadiren) kullanıldığı bulunmuştur (Tablo 16).

Okullarda var olan araç-gereçlerden kullanımı kolay olanların daha çok kullanıldığı anlaşılmaktadır. Teknolojik araç-gereçlerden bilgisayar hariç diğerlerinin kullanımının daha az olduğu, geleneksel araç-gereçlerin kullanımının hala eğitim-öğretimde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Video, televizyon ve işitsel araçların okullarda yaygın olmasına rağmen kullanımının pek tercih edilmediği görülmektedir. Bunun bir nedeni de mültimedya özellikleri gösteren bilgisayarların kullanımının daha pratik olması olabilir.

5.1.2. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derste Araç-Gereç Kullanmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya ilişkin tutumlarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

5.1.2.1. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarına ilişkin sonuçlar

Derste Araç-Gereç Kullanma Tutum Ölçeğinin alt boyutları (Verimlilik, Sınıf Yönetimi, Yeterlilik ve Maliyet) araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri tarafından ‘Kararsızım’ ile ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyleri arasında değerlendirilmiştir (Tablo 17).

‘Yeterlilik’ alt boyutu en yüksek ortalama puan alan alt boyut olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma bakımından kendilerini oldukça yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Yeterlilik}=4,27$).

İkinci en yüksek ortalama puan ise ‘Verimlilik’ alt boyutu için hesaplanmıştır ($\bar{X}_{Verimlilik}=4,07$). Araştırmaya katılan öğretmenler, derste araç-gereç kullanmanın eğitimde verimliliği yükselttiğini düşünmektedir.

‘Maliyet’ alt boyutu için hesaplanan ortalama puan ise 3,77 olmuştur. Öğretmenler derste araç-gereç kullanmanın maliyetinin çok olmasa da yüksek olduğunu düşünmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından en düşük puanı ‘Sınıf Yönetimi’ boyutu almıştır. Derste araç-gereç kullanmanın ‘Sınıf Yönetimi’ açısından çok olumlu bulunmadığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{SınıfYönetimi}=3,18$).

Son olarak, öğretmenlerin genel olarak derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ölçek}=3,82$). Ancak öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya ilişkin tutumlarının üst düzeyde olumlu olmaktan çok, ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar dikkate alındığında; öğretmenlerin derslerde kullanabilecek araç-gereçleri kullanma hususunda kendileri yeterli buldukları ve araç-gereç kullanmanın eğitim-öğretim bakımından faydalı olduğuna inandıkları, ancak maliyet ve sınıf yönetimi açısından sorun olabileceğini düşündükleri söylenebilir.

5.1.2.2. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin ve iki alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

Kadın öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığına daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Kadın}=4,28$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,86$).

Erkek öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmada kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri bulunmuştur ($\bar{X}_{Kadın}=4,11$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,43$).

Son olarak, kadın öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{Kadın}=3,92$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,72$). Her ne kadar erkek öğretmenler kendilerini derste araç-gereç kullanmada daha yeterli görseler de, kadın öğretmenler kadar bunun verimliliği arttırdığına inanmadıkları anlaşılmaktadır.

5.1.2.3. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre ölçeğin sadece iki alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 19).

Öğretmenlerin, 'Yeterlilik' alt boyutunu algılamalarında medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bekâr öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları bulunmuştur ($\bar{X}_{Evli}=4,15$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=4,39$). Bunun bir sebebi bekâr öğretmenlerin daha genç olma ihtimalidir. Genç öğretmenlerin özellikle derste teknolojik araç-gereçleri (bilgisayar gibi) kullanma becerilerinin daha yüksek olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin, Maliyet alt boyutunu algılamalarında da medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmayı daha maliyetli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,99$ ve $\bar{X}_{Bekâr}=3,54$). Bunun muhtemel nedenlerinden biri, derste kullanılacak araç-gerecin öğretmenler tarafından sağlandığı durumlarda, bekâr öğretmenlerin gelirlerini kullanmak bakımından evli öğretmenlere göre daha serbest olabilecekleridir. Bu durumun derste araç-gereç kullanmanın maliyetine ilişkin tutumları etkilediği düşünülebilir.

5.1.2.4. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının, görev yaptıkları okul türü değişkenine göre ölçek ve dört alt boyutun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 20).

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığına daha çok inandıkları görülmüştür ($\bar{X}_{Devlet}=3,97$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,17$).

Devlet okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Devlet}=3,30$ ve $\bar{X}_{Özel}=3,06$).

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet}=4,01$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,52$).

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmayı daha maliyetli buldukları bulunmuştur ($\bar{X}_{Devlet}=3,12$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,42$).

Son olarak, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da okul türünün anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{Devlet}=3,55$ ve $\bar{X}_{Özel}=4,08$).

Alt boyutlar dikkate alındığında, derste araç-gereç kullanma kullanılması konusunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu bir tutum sergilemelerinin beklenir olduğu görülmektedir. Özel okullarda, sınıflardaki öğrenci sayısının daha az olduğu varsayılırsa, derste araç-gereç kullanmanın veriminin daha yüksek olacağı söylenebilir. Yine öğrenci sayısına bağlı olarak, sınıf yönetiminin de araç-gereç kullanılmasından olumsuz etkilenmeyeceği düşünülebilir. Bu durumda sınıflarında, derste, araç-gereç kullanmada sorun yaşamayan öğretmenlerin kendilerinin daha yeterli bulmaları anlaşılır bir sonuç olacaktır. Derste kullanılacak araç-gereçlerin daha çok maddi imkana sahip özel okullarda tedarik edilmesinin devlet okullarına göre yüksek bir ihtimal olduğu varsayıldığında, burada görev yapan öğretmenlerin maliyeti daha az sorun olarak görmeleri beklenir bir tutum olacaktır.

5.1.2.5. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre ölçeğin üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 21).

1. Kademe görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Kademe}=4,20$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=3,93$).

2. Kademe görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmüştür ($\bar{X}_{1. Kademe}=3,02$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=3,34$).

2. Kademede görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları bulunmuştur ($\bar{X}_{1. Kademe}=4,07$ ve $\bar{X}_{2. Kademe}=4,47$).

1. Kademede görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığını düşünmelerinin en büyük nedeni hitap ettikleri öğrencilerle ilgilidir (özellikle yaş ve ders düzeyleri açısından). ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutu ile birlikte düşünüldüğünde, 1. Kademe öğretmenlerinin derste kullanacakları araç-gereçlerin 2. Kademe derslerinde kullanılacaklar kadar özellikli olmalarının gerekmediği bunun da hem verimi, hem de sınıf yönetimini etkileyeceği düşünülebilir. İkinci sebep ise, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıfları üzerinde sınıf yönetimi konusunda, pek çok farklı sınıfa giren 2. Kademe öğretmenleri kadar güçlük çekmeyecekleridir. Bunda öğrencilerin yaşlarının da etkili olduğu düşünülebilir.

5.1.2.6. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında ölçek ve iki alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

20-29 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmüştür ($\bar{X}_{20-29}=4,16$ ve $\bar{X}_{40 ve üstü}=3,96$).

Öğretmenlerinin yaşının, Yeterlilik alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 40 ve üstü yaş grubunda bulunan

öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları bulunmuştur ($\bar{X}_{20-29}=4,50$; $\bar{X}_{30-39}=4,42$ ve $\bar{X}_{40\text{ ve üstü}}=3,89$).

Öğretmenlerinin yaşının, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur 20-29 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{20-29}=3,94$ ve $\bar{X}_{40\text{ ve üstü}}=3,81$).

Öğretmenlerin yaşlarının derste araç-gereç kullanma tutumlarının anlaşılması bakımından önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. ‘Verimlilik’ ve ‘Yeterlilik’ alt boyutları birlikte ele alındığında (ve ölçeğin geneli), daha genç öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Derslerde kullanılan araç-gereçlerin gittikçe daha çok teknolojik özellikler göstermeleri (bilgisayar ve bilgisayara bağlı diğer teknolojik araç-gereçler), genç öğretmenlerin diğerlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmelerine sebep olmaktadır. Mezuniyetlerinin nispeten daha yeni olması nedeniyle de bu öğretmenlerin hazır oluşuklarının daha yüksek düzeyde olduğu varsayılabilir.

5.1.2.7. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, ölçek ile iki alt boyutu bakımından derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 23).

11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,17$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,11$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=3,94$).

11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları görülmüştür ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=4,35$; $\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4,36$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=4,12$).

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. 0-5 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}}=3,92$ ve $\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üstü}}=3,74$).

Mesleki kıdeme göre derste araç-gereç kullanmaya yönelik öğretmenlerin tutumlarının, bir önceki değişken olan yaş ile tutarlılık gösterdiği ve yaşa ilişkin değerlendirmenin burada da geçerli olduğu düşünülebilir. Özellikle yeni teknolojilere dayanan araç-gereçlerin kullanımında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin hazır oluşluklarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

5.1.2.8. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mezun oldukları kurumların, onların derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında ölçek ile iki alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 24).

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ö.L./Enstitü}}=4,11$; $\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=4,20$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,89$).

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları görülmüştür ($\bar{X}_{\text{Ö.L./Enstitü}}=3,04$; $\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=3,14$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,36$).

Öğretmenlerinin mezuniyetlerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Eğitim F.}}=3,96$ ve $\bar{X}_{\text{Fen-Edebiyat}}=3,70$).

Öğretmenlerin eğitim durumlarının (mezuniyetlerinin), derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunlarının derste araç-gereç kullanma konusunda, diğer mezuniyet gruplarına göre, hazır oluşluklarının daha üst düzeyde olduğu düşünülebilir. Eğitim gördükleri kurum itibariyle bu beklenir ve sevindirici bir durumdur. Bu aynı zamanda diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma bakımından hazır oluşluklarında bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

5.1.2.9. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mezuniyet düzeylerinin, ölçek ile üç alt boyutu için derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 25).

Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,67$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=4,23$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=4,39$).

Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,32$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=3,05$).

Ön Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda ise kendilerini daha az yeterli buldukları bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,96$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=4,41$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=4,43$).

Öğretmenlerinin mezuniyet düzeylerinin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Lisans ve Yüksek Lisans/Doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür ($\bar{X}_{\text{Ön Lisans}}=3,63$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,93$ ve $\bar{X}_{\text{Y. Lisans/Doktora}}=3,90$). Diğer üç alt boyut da dikkate alındığında,

eğitim düzeyinin artmasının, öğretmenlerin derste araç-gereç kullanımına ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.1.2.10. İlköğretim ğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının mezuniyet branşına göre, ölçeğin üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 26).

Sınıf ğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Sınıf} \ddot{O}.=4,21$ ve $\bar{X}_{Branş} \ddot{O}.=3,93$).

Branş ğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Sınıf} \ddot{O}.=3,03$ ve $\bar{X}_{Branş} \ddot{O}.=3,32$).

Branş ğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha çok yeterli buldukları görülmüştür ($\bar{X}_{Sınıf} \ddot{O}.=4,12$ ve $\bar{X}_{Branş} \ddot{O}.=4,41$).

Öğretmenlerin mezuniyet branşlarına bağlı olarak derste araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının, görev yaptıkları kademe değişkeni için bulunan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Branş ğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine rağmen,

bunu sınıf yönetimi açısından sınıf öğretmenliği mezunları kadar olumlu algılamamaktadırlar. Verimlilik açısından da sınıf öğretmenleri kadar olumlu bir algılaya sahip değildirler. Bu nedenle okutulan öğrencilerin özelliklerinin (yaş, okutulan derslerin niteliği vb) derste araç-gereç kullanma tutumlarının belirlenmesinde önemli olduğu düşünülebilir.

5.1.2.11. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının sınıf öğrenci mevcudu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarında ölçek ile üç alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 27).

Sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha az katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=4,24$; $\bar{X}_{26-30}=4,17$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,81$).

Sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yönetimini zorlaştırdığı fikrine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=3,08$; $\bar{X}_{26-30}=3,01$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,47$).

Sınıfında 31 ve üstü sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=4,38$; $\bar{X}_{26-30}=4,33$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=4,13$).

Öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfın öğrenci mevcudunun, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sınıfında 25 ve altı ve 26-30 öğrenci bulunan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{25 \text{ ve altı}}=3,96$; $\bar{X}_{26-30}=3,88$ ve $\bar{X}_{31 \text{ ve üstü}}=3,63$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının, onların derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumları bakımından önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Son derece mantıklı olarak, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanılmasına ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının, ‘Verimlilik’, ‘Sınıf Yönetimi’ ve ‘Yeterlilik’ üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2.12. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları dersi alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri/Araçları dersi almalarının ölçek ve üç alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 28).

Eğitim Teknolojileri dersi alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Evet}=4,35$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,79$).

Eđitimleri sırasında Eđitim Teknolojileri dersi almayan օđretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın sınıf yօnetimini zorlaştırdığı dűřncesine daha çok katıldıkları bulunmuştur ($\bar{X}_{Evet}=3,01$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,34$).

Eđitimleri sırasında Eđitim Teknolojileri dersi alan օđretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha çok yeterli buldukları gօrűlműřtir ($\bar{X}_{Evet}=4,46$ ve $\bar{X}_{Hayır}=4,08$).

Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan ve almayan օđretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yօnelik (genel) tutumlarında da dersi almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Eğitimleri sırasında Eğitim Teknolojileri dersi alan օđretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yօnelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=3,97$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,66$).

Eđitimleri sırasında Eđitim Teknolojileri dersi alana օđretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yօnelik tutumlarının ‘Verimlilik’, ‘Sınıf Yօnetimi’ ve ‘Yeterlilik’ bakımından daha olumlu olduğu gօrűlmektedir. օđretmenlerin hazır oluşluklarının tutumları üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2.13. İlköğretim öğretmenlerinin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili hizmet içi eğitim kursu/semineri alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri almalarının, ölçek ve iki alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 29).

Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmanın verimliliği arttırdığı fikrine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=4,29$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,85$).

Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanma konusunda kendilerini daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evet}=4,34$ ve $\bar{X}_{Hayır}=4,20$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri alan ve almayan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanılmasına yönelik (genel) tutumlarında da hizmet içi eğitim kursu/semineri almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Hizmet içi eğitim kursu/semineri alan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{Evet}=3,95$ ve $\bar{X}_{Hayır}=3,69$).

Eğitim Teknolojileri/Araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursu/semineri almanın, öğretmenlerin özellikle derste araç-gereç kullanmanın verimliliği ve yeterliliği algısı

üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak da öğretmenlerin tutumlarını olumlu etkilemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bulgularda, bazı araç-gereçlerin (video, televizyon ve tepegöz) okullarda mevcut olmasına rağmen derslerde nadiren veya çok az kullanıldığı anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin belli aralıklarla (örneğin yılda bir defa) hangi araç-gereçlerin derslerde etkin olarak kullanıldığını tespit etmeleri ve kullanılmayanların neden kullanılmadığını araştırmaları faydalı olacaktır. Mevcut araç-gereçler güncel ve etkililiği kanıtlanmış olanlardan ise bunların kullanılması için tedbirlerin alınması yerinde olacaktır (kullanıma yönelik öğretmenlere eğitim verme, bozuk ise tamir ettirme vb). Mevcut araç-gereçler güncel değil veya kullanımı eğitim-öğretim açısından fayda sağlamıyorsa bunların elden çıkarılması sağlanabilir. Özetle okullarda araç-gereç yönetimine ilişkin bir sistemin olması mevcut kaynakların kullanımında yararlı olacaktır.

Kadın öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Okullarda tüm öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının tespit edilerek, araç-gereç kullanma konusunda isteksiz olanların buna ilişkin sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Cinsiyet değişkeni branş, yaş, mesleki kıdem gibi diğer değişkenlerin çoğunu kapsadığından, daha çok kadın öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaları kabul edilemez. Cinsiyetten bağımsız olarak, faydası kabul edilmiş araç-gereçlerin tüm öğretmenlerce derslerde etkin olarak kullanılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır.

Evli öğretmenlerin derste araç-gereç kullanımını daha maliyetli algıladıkları bulunmuştur. Evli öğretmenlerin gelirleri konusunda bekar öğretmenlere göre daha az esnek hareket kabiliyetine sahip oldukları düşünülürse, okulların sınıflarda

kullanılacak bazı araç-gereçleri (örneğin diz üstü bilgisayar) sağlaması uygun olacaktır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmasını daha verimli buldukları, sınıf yönetimi konusunda daha az sorun yaşadıkları, kendilerini daha yeterli buldukları ve maliyet açısından daha az sorun olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Özel okulların maddi kaynakları ile sınıflarındaki öğrenci sayısının bunda etkili olduğu açıktır. Devlet okulları, eğitim ve öğretim kalitesini doğrudan etkileyen derste araç-gereçlerin kullanılmasından kaçınamaz. Bu nedenle bir araç-gereç yönetimi politikası (yeni teknolojilerin takibi, araç-gereçlerin kullanımı/depolanması/tamiri/elden çıkarılması vb) çerçevesinde öğretmenlerce ihtiyaç duyulan ve etkililiği kanıtlanmış araç-gereçleri temin etmelidir. Bunun için okul bütçesinin yetersiz kaldığı durumlarda okul-aile birliği, çevre sivil toplum kuruluşlarından yardım istenebilir. Sınıf mevcutları konusunda ise MEB'nin çalışma yapması, okulların kapasitelerinden fazla öğrenci almamaları için, yeterli derslik yapımına ihtiyaç vardır. Araştırmada sınıf mevcudu düşük sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu bulunmuş olması da bu öneriyi desteklemektedir.

Daha genç olan, mesleki kıdemi düşük olan, Eğitim Fakültesi mezunu olan, yüksek lisans/doktora mezunu olan, eğitimleri sırasında eğitim teknolojileri dersi alan veya eğitim teknolojileri konusunda kurs alan/seminerlere katılan öğretmenlerin derste araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, öğretmenlere araç-gereçlerin derslerde kullanılmasına yönelik hizmet-içi eğitimlerin verilmesi düşünülmelidir. Bu eğitimlerin süreklilik göstermesi son derece önemlidir. Durmaksızın yeni teknolojilerin görüldüğü zamanımızda bugün için yeterli bulunan bilgi ve beceriler hızla eskiyecektir. Yeni mezun öğretmenler bile teknolojidaki gelişmeleri takip etmedikçe çok kısa süre sonra yeterli bilgi ve beceriye sahip olamayacaklardır. Bu nedenle MEB bünyesinde, ilçe düzeyinde faaliyet gösteren sürekli eğitim merkezlerinin açılması düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (1998) *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın M. (2000) *Sınıf Yönetimi*, Tekagaç Eylül Yayıncılık, Ankara
- Açıkgöz, K.Ü. (1996) *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*, Kan Yılmaz Matbaası, İzmir
- Akyol, H. (2004) *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma*, Ed: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Alkan, C. (1997) “*Eğitim Teknolojisi*”, Anı Yayıncılık. Ankara
- Aytekin, H. (2003) *Sınıf Yönetimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Başaran, L.E. (1998) *Eğitim Psikolojisi*, Pan Yayıncılık, Ankara
- Başar, H. (1994). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, H. (1991) *Organizasyon Ve Yönetim*, Adım Yayıncılık, Ankara
- Celep, C. (2004) *Sınıf Yönetimi Ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Çelik, V. (2003) *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çalık, T. (2004) *Sınıf Yönetimi Ve Özellikleri*, Editör; Leyla Küçükahmet, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1986) *Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi* Ted Ankara Kolej Vakfı.
- Demirel, Ö. (1995) “*Genel Öğretim Yöntemleri*”. Ankara, Kardeş Kitapevi.

- Demirel, Ö. (1999) *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Demirtaş, H. (2005) *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Editör; Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara
- Erdoğan, İ. (2000) *Sınıf Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Fidan, N. Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gözübüyük, A. S. (2001) *Türkiye 'nin Yönetim Yapısı*, Turhan Kitapevi, Ankara
- Gündüz, H.B. (2004) *Eğitim Okul Ve Sınıf Yönetimi*, Editör; Şule Erçetin, Çağatay Özdemir, Asil Yayın Dağıtım, Ankara
- Gürsel M. (2004) *Sınıf Yönetimi*, Eğitim Yayınevi, İstanbul
- İlgar, L. (1996) *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kinder, J. S. (1973). *Using Instructional Media*. New York: Litton Educational Pub. Inc.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Basım Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köklü, N. Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (Ed.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

Özden, Y. (1999), *Eğitimde Dönüşüm; Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Sarı, H., Dilmaç, B. (2004), *Sınıf Yönetimi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama*,

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.

Toprakçı, E. (2002)*Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Ünal S., Ada, S. (2003)*Sınıf Yönetimi*, Beta Yayıncılık, İstanbul

www.moodel.midas.baskent.edu.tr

www.nedirbilgi.com

www.egitim.aku.edu.tr

www.okulweb.meb.gov.tr

EKLER

EK 1

ANKET FORMU

Sayın Öğretmenler,

Bu anket ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin derslerde araç-gereç kullanılmasına yönelik tutumlarının araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Serap ATLI

MESLEKİ ve KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili mesleki ve kişisel bilgileri ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Medeni Durumunuz?

Evli () Bekar ()

3. Görev yaptığınız okulun türü:

Devlet Okulu () Özel Okul ()

4. Hangi kademede görev yapıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

İlköğretim 1. Kademe () İlköğretim 2. Kademe ()

5. Yaşınız:

20- 29 () 30- 39 ()
40- 49 () 50 ve üstü ()

6. Meslekteki görev süreniz:

0- 5 yıl () 6- 10yıl () 11- 15 yıl ()
16- 20 yıl () 21 yıl ve üstü ()

7. Bulduğunuz okuldaki hizmet süresi

0- 5 yıl () 6- 10yıl () 11- 15 yıl ()
16- 20 yıl () 21 yıl ve üstü ()

8. Mezun olduğunuz okul:

Öğretmen Okulu () Eğitim Fakültesi ()
Eğitim Enstitüsü () Fen Edebiyat Fakültesi ()

9. Aldığınız en yüksek eğitim seviyesi:

Ön Lisans () Lisans ()
Yüksek Lisans () Doktora ()

10. Mezun olduğunuz branş:

Sınıf Öğretmenliği () Branş Öğretmenliği ()

11. Görev unvanınızı belirtiniz.

Uzman öğretmen () Öğretmen () Sözleşmeli Öğretmen ()
Vekil Öğretmen () Ders Ücretli Öğretmen ()

12. Hangi sınıf ya da sınıfların dersine giriyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4.
sınıf ()
5. sınıf () 6. sınıf () 7. sınıf () 8.
sınıf ()

13. Sınıftaki öğrenci mevcudunuz ne kadar?

5-10 () 11-15 () 16-20 () 21-
25 ()
26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-
45 ()
41-50 () 51 ve üzeri ()

14. Eğitiminiz sırasında Eğitim Teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

15. Eğitim Teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminerine katıldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

16. Öğrencilerin araç gereçlere bakış açılarını yeterli buluyor musunuz?

Evet()

Hayır ()

Kısmen ()

17. Derste araç gereçleri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Sürekli ()

Bazen()

Çok Nadir ()

Hiç Kullanmıyorum ()

DERSTE ARAÇ-GEREÇ KULLANMA SIKLIĞI

Aşağıdaki eğitim araç gereçlerinden okulunuzda bulunup bulunmadığını ve sınıf yönetiminde kullanma sıklığınızı lütfen işaretleyiniz.

Araç ve Gereçler	Var	Yok	Kullanma Sıklığı				
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Model ve numuneler(gerçek eşya, olay)							
Basılı gereç (ders kitabı, gazete, yardımcı kitap)							
Yazı ve gösterim tahtası							
Hareketsiz görüntüler (fotoğraf, resim)							
Tepegöz							
Opak projektörü							
Soyut görseller (grafik, tablo, harita)							
İşitsel araçlar (radyo, teyp)							

Televizyon							
Video							
Bilgisayar							
Projeksiyon							
Bilgisayar laboratuvarı							
Fen laboratuvarı veya malzemeleri							

ARAÇ-GEREÇ KULLANMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4	5

Lütfen aşağıda verilen önermeleri üstte verilen katılma derecesine göre 'X' koyarak işaretleyiniz.

Önermeler	1	2	3	4	5
1.Eğitim araç ve gereçlerini fiziki olarak tanıyorum					
2.Eğitim araç ve gereçlerini kullanma yeterliliğine sahibim					
3.Hangi derste ve konuda hangi araç gereci kullanmam gerektiğini biliyorum					
4.Araç ve gereçlerin kullanımı hakkında öğretmenler eğitime tabi tutulmalı					
5.Öğretmen ders öncesi kullanması gereken araç ve gereci kontrol etmeli					
6.Sınıf yönetiminde araç ve gereçleri her öğrenciye tanıtmalı					
7.Her okulda ders araç ve gereçleri ile ilgili bir bölüm ve sorumlu bulunmalı					
8.Hangi derste ve konuda hangi araç gerecin kullanılacağına öğretmen ve öğrenci karar vermeli					
9.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenimde kalıcılığı artırır					
10.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenci ve öğretmen etkileşimini artırır					
11.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı derste zaman tasarrufu sağlar					
12.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğrenciyi tembelliğe iter					
13.Araç gereç kullanımı sınıf içinde öğrenciyi aktifleştirir					
14.Araç gereç kullanımı öğrencinin yaratıcılığını kuvvetlendirir					
15.Araç ve gereç kullanımı öğrenci ve öğretmenlerin önceden hazırlık yapmalarını gerektirir					
16.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı özdenetimi sağlar					
17.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı istenilen hedeflere ulaşmayı hızlandırır					
18.Araç ve gereçler eğitimde büyük bir öneme sahiptir					
19.Araç ve gereç kullanımı öğretmenler için ayrı külfet gerektirir					
20.Araç gereç kullanımı eğitim ve öğretimde maliyeti artırır					

21.Araç ve gereçlerin sürekli kullanımı öğrencilerde sıkılmaya neden olur					
22.Kalabalık olan sınıflarda araç gereç kullanmaya gerek yoktur					
23.Araç gereç kullanımı öğrencilere öğretildiği takdirde öğretmene gerek kalmaz					
24.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı eğitimin kalitesini artırır					
25.Araç gereç kullanımında okulun sahip olduğu tüm imkanlar fazlasıyla kullanılmalıdır					
26.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanıldığında öğrencilerin kendisini ifade etme yeteneği gelişmektedir.					
27.Pahalı araç ve gereçler sorumluluğu nedeniyle kullanılmamalıdır					
28.Soyut konuların somutlaştırılmasında araç gereçler büyük öneme sahiptir					
29.Her öğretmen sınıfında her türlü araç ve gereci öğrenme yeterliliğine sahip olmalıdır					
30.Sınıf yönetiminde araç gereç kullanımı öğretmen otoritesini sarsmaktadır					

EK 2

ANLAMLI FARKLAR TESTİ TABLOLARI

Post-hoc Scheffe, anlamlı farklar testi tabloları:

Tablo 30 Yaş değişkenine ilişkin Scheffe testi

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Verimlilik	20-29 (1)	30-39 (2)	0,115	0,384
		40 ve üstü (3)	,26220(*)	0,027
	30-39 (2)	20-29 (1)	-0,115	0,384
		40 ve üstü (3)	0,032	0,811
	40 ve üstü (3)	20-29 (1)	-,26220(*)	0,027
		30-39 (2)	-0,032	0,811
Yeterlilik	20-29 (1)	30-39 (2)	0,217	0,088
		40 ve üstü (3)	,35481(*)	0,000
	30-39 (2)	20-29 (1)	-0,217	0,088
		40 ve üstü (3)	,24424(*)	0,018
	40 ve üstü (3)	20-29 (1)	-,35481(*)	0,000
		30-39 (2)	-,24424(*)	0,018
Ölçek	20-29 (1)	30-39 (2)	0,277	0,104
		40 ve üstü (3)	,332(*)	0,033
	30-39 (2)	20-29 (1)	-0,277	0,104
		40 ve üstü (3)	0,159	0,362
	40 ve üstü (3)	20-29 (1)	-,332(*)	0,033
		30-39 (2)	-0,159	0,362

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31 Mesleki kıdem değişkenine ilişkin Scheffe testi

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	p
Verimlilik	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	0,129	0,312
		11 yıl ve üstü (3)	,53696(*)	0,000
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	-0,129	0,312
		11 yıl ve üstü (3)	,30308(*)	0,003
	11 yıl ve üstü (3)	0-5 yıl (1)	-,53696(*)	0,000
		6-10 yıl (2)	-,30308(*)	0,003
Yeterlilik	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	-0,003	0,982
		11 yıl ve üstü (3)	,21329(*)	0,049
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	0,003	0,982
		11 yıl ve üstü (3)	,27477(*)	0,027
	11 yıl ve üstü (3)	0-5 yıl (1)	-,21329(*)	0,049
		6-10 yıl (2)		
Ölçek	0-5 yıl (1)	6-10 yıl (2)	0,111	0,505
		11 yıl ve üstü (3)	,323(*)	0,039
	6-10 yıl (2)	0-5 yıl (1)	-0,111	0,505
		11 yıl ve üstü (3)	0,076	0,655
	11 yıl ve üstü (3)	0-5 yıl (1)	-,323(*)	0,039
		6-10 yıl (2)	-0,076	0,655

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 32 Mezuniyet değişkenine ilişkin Scheffe testi

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı (I-J)	p
Verimlilik	Ö. Lisesi/Enst. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	-0,028	0,836
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	,45360(*)	0,000
	Eğitim Fakültesi (2)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	0,028	0,836
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	,75110(*)	0,000
	Fen-Ed. Fakültesi (3)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	-,45360(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	-,75110(*)	0,000
Sınıf Yönetimi	Ö. Lisesi/Enst. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	-0,173	0,147
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	-,42172(*)	0,000
	Eğitim Fakültesi (2)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	0,173	0,147
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	-,37425(*)	0,001
	Fen-Ed. Fakültesi (3)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	,42172(*)	0,000
		Eğitim Fakültesi (2)	,37425(*)	0,001
Ölçek	Ö. Lisesi/Enst. (1)	Eğitim Fakültesi (2)	0,211	0,171
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	0,165	0,338
	Eğitim Fakültesi (2)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	-0,211	0,171
		Fen-Ed. Fakültesi (3)	,341(*)	0,035
	Fen-Ed. Fakültesi (3)	Ö. Lisesi/Enst. (1)	-0,165	0,338
		Eğitim Fakültesi (2)	-,341(*)	0,035

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 33 Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Scheffe testi

Bağımlı Değişken	(I) Eğitim Düzeyi	(J) Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Verimlilik	Ön Lisans (1)	Lisans (2)	-,27518(*)	0,024
		Y. Lisans /Doktora (3)	-,37685(*)	0,000
	Lisans (2)	Ön Lisans (1)	,27518(*)	0,024
		Y. Lisans /Doktora (3)	-0,181	0,146
	Y. Lisans /Doktora (3)	Ön Lisans (1)	,37685(*)	0,000
		Lisans (2)	0,181	0,146
Sınıf Yönetimi	Ön Lisans (1)	Lisans (2)	0,182	0,113
		Y. Lisans /Doktora (3)	,25412(*)	0,016
	Lisans (2)	Ön Lisans (1)	-0,182	0,113
		Y. Lisans /Doktora (3)	0,194	0,097
	Y. Lisans /Doktora (3)	Ön Lisans (1)	-,25412(*)	0,016
		Lisans (2)	-0,194	0,097
Yeterlilik	Ön Lisans (1)	Lisans (2)	-,259(*)	0,010
		Y. Lisans /Doktora (3)	-,44786(*)	0,001
	Lisans (2)	Ön Lisans (1)	,259(*)	0,010
		Y. Lisans /Doktora (3)	-0,062	0,621
	Y. Lisans /Doktora (3)	Ön Lisans (1)	,44786(*)	0,001
		Lisans (2)	0,062	0,621
Ölçek	Ön Lisans (1)	Lisans (2)	-,476(*)	0,004
		Y. Lisans /Doktora (3)	-,454(*)	0,008
	Lisans (2)	Ön Lisans (1)	,476(*)	0,004
		Y. Lisans /Doktora (3)	0,162	0,322
	Y. Lisans /Doktora (3)	Ön Lisans (1)	,454(*)	0,008
		Lisans (2)	-0,162	0,322

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 34 Sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Scheffe testi

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Verimlilik	25 ve altı (1)	26-30 (2)	0,038	0,726
		31 ve üstü (3)	,450(*)	0,000
	26-30 (2)	25 ve altı (1)	-0,038	0,726
		31 ve üstü (3)	,246(*)	0,007
	31 ve üstü (3)	25 ve altı (1)	-,450(*)	0,000
		26-30 (2)	-,246(*)	0,007
Sınıf Yönetimi	25 ve altı (1)	26-30 (2)	0,099	0,268
		31 ve üstü (3)	-,432(*)	0,001
	26-30 (2)	25 ve altı (1)	-0,099	0,268
		31 ve üstü (3)	-,345(*)	0,002
	31 ve üstü (3)	25 ve altı (1)	,432(*)	0,001
		26-30 (2)	,345(*)	0,002
Yeterlilik	25 ve altı (1)	26-30 (2)	0,108	0,359
		31 ve üstü (3)	,412(*)	0,001
	26-30 (2)	25 ve altı (1)	-0,108	0,359
		31 ve üstü (3)	,344(*)	0,001
	31 ve üstü (3)	25 ve altı (1)	-,412(*)	0,001
		26-30 (2)	-,344(*)	0,001
Ölçek	25 ve altı (1)	26-30 (2)	0,121	0,481
		31 ve üstü (3)	,424(*)	0,013
	26-30 (2)	25 ve altı (1)	-0,121	0,481
		31 ve üstü (3)	,376(*)	0,021
	31 ve üstü (3)	25 ve altı (1)	-,424(*)	0,013
		26-30 (2)	-,376(*)	0,021

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.